



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC-GO)
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

GISLENE LISBOA DE OLIVEIRA

**O TRABALHO DOCENTE E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**

GOIÂNIA

2019

GISLENE LISBOA DE OLIVEIRA

**O TRABALHO DOCENTE E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Escola de Formação e Ciências Humanas na Pontifícia Universidade Católica de Goiás na Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Lucia Helena Rincon Afonso como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

GOIÂNIA

2019

048t Oliveira, Gislene Lisboa de

O trabalho docente e educação a distância na Universidade Estadual de Goiás / Gislene Lisboa de Oliveira.-- 2019.

198 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2019

Inclui referências: f. 164-180

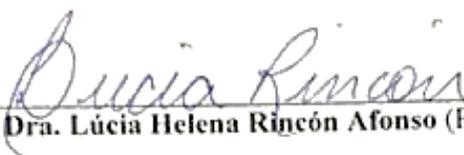
1. Universidade Estadual de Goiás. 2. Ensino à distância. 3. Professores. I. Rincón Afonso, Lúcia Helena. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 2019. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 378.018.43(043)

**O TRABALHO DOCENTE E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 05 de novembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso (Presidente)



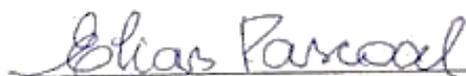
Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás



Profa. Dra. Joana Peixoto / IFG - Professora Colaboradora da PUC Goiás



Prof. Dr. Mateus Vieira Orio / UEG



Prof. Dr. Elias Pascoal / IAESUP

Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Carla Conti de Freitas / UEG (Suplente)

Aos homens mais importantes da minha vida que estão em outra dimensão e que, com o seu amor, me deram forças para passar por muitos obstáculos e chegar até aqui. Moacir Sena Ferreira de Oliveira (meu papaizinho) e Marcio Alves Moreira (meu amor). À minha mamãe que cumpriu sua etapa nessa vida junto a mim, nos últimos cinco anos...

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Durante um tempo eu acreditei que **gratidão** era apenas o ato de retribuir atitudes ou situações agradáveis e de cooperação de pessoas presentes em minha vida que contribuem para que eu atinja um objetivo. Incrível é ter compreendido que **ser grata é um estado de espírito** e não deve fazer referência somente aos fatos positivos, mas a tudo que está presente em nossa vida.

Foi a partir desse *insigth* que a palavra gratidão foi se tornando mais frequente em minhas falas. Entendo também que nominar todos e tudo que, de alguma forma, contribuíram para essa etapa de minha vida não é, simplesmente, escrever nomes ou situações ocorridas em uma folha de papel, mas, requer um processo interno de sentimentos que fluem e que, aos poucos, vão dando “sentido” às palavras. Sendo assim, me sinto grata,

A Deus, que se manifesta no universo na forma da expressão da vida, do ar, da luz, da água, do sol, das estrelas, da lua, da noite e, sobretudo, do amor.

Aos meus pais, Moacir (papaizinho) e Simirames (Sissi ou Mamy poderosa) – *in memoriam* -, pelo dom da vida, por me ensinar que desistir não seria um verbo que constaria em minha vida e de ter sempre um sorriso para quem quer que seja. Papai, gratidão por cuidar de mim e me amar de onde o senhor estiver. Mamy, minha companheira diária, que cuidei com muito carinho e dedicação... amo muito a senhora, verdadeiramente. Que Deus e meu papai a tenham recebido de braços abertos.

À pessoa que se tornou o meu amor, Marcio Alves Moreira – *in memoriam* -, e que, durante um ano e oito meses de convivência, após 34 anos do início, mostrou-me que o primeiro e o último namorado a gente não esquece.... Fechamos o ciclo de uma história incrível! Paz e luz na dimensão espiritual em que você estiver, meu amor.

Ao meu irmão Jeferson (Maninho) e à minha cunhada Cristina (cunha), pela amizade e por compartilharmos momentos de alegrias e tristezas.

Juninho, meu sobrinho, que mesmo a uma distância física razoável, me inspira a amá-lo... Tina, grata por cuidar e amar o Juju e agora o presente de Deus chegando: minha (meu) sobrinho(a) neto(a), dando continuidade ao ciclo da vida.

Dona Maria, minha parceira em casa, minha amiga querida e companheira que cuidou carinhosamente de Mamy poderosa, com toda a sua alegria; sem a senhora certamente o doutorado dificilmente seria concluído.

À família que eu escolhi construir, meus sete cães: Jully, Gaby, Nina, Bingo, Bobby, Kauã e o *caçulinha*, Billy. Sou grata também ao Biduzinho, a Bibi e ao Rubinho que viraram anjos caninos! Aos meus três gatos: Belinha, Lilico e Kiko. Ah! Pretinha, a cadela da vizinha que cuido e a quem dou carinho também! Aos meus sobrinhos caninos Baby e Torresmo e, a Mell e Dholly, minhas “aumigas” do coração. Vocês me ensinam o sentido das palavras amor incondicional, pois dão a mim, constantemente, uma dose máxima dele!

À minha orientadora, Professora Dra. Lucia Helena Rincón Afonso, pelas ricas contribuições, pela paciência e, sobretudo, por não desistir de mim, dando-me o suporte necessário durante toda essa trajetória para eu me tornar uma doutora. Nesse período de convivência fui descobrindo a pessoa incrível que a senhora é... A admiro profundamente em vários sentidos, mas, sobretudo, pela causa dos direitos da mulher que a senhora abraça como uma guerreira.

À Professora Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro, pelo apoio incondicional, pelo olhar materno e carinhoso, por me fazer acreditar em meu potencial e por sempre me dizer: “...*vai dar certo, termine logo isso!*”. A senhora é uma referência de humanidade, de bondade e amor!

Aos professores doutores Mateus Ório, Joana Peixoto, Elias Pascoal e Maria Esperança que participaram da qualificação e deram riquíssimas contribuições para que a tese fosse estruturada dentro do materialismo histórico dialético a fim de se ter uma análise sólida, contribuindo de forma efetiva para o conhecimento acerca do trabalho docente e a EaD.

À Maira Barberi, amiga irmã, que me apoiou e apoia em todos os momentos e etapas de minha vida ao longo desses vinte e sete (27) anos de amizade.... Quantas histórias de apoio mútuo, de gargalhadas, de alegrias, viagens, choros e tristezas...

À Esmeralda Estrela que há quatorze (14) anos é um daqueles presentes de Deus. Se estou aqui hoje, mais forte e mais perceptível ao mundo é porque você existe, sou muito grata a você! A amo demais! Não apenas como psicóloga, mas sobretudo, pela pessoa que é.

Ao Amigo, Mateus (Teteus), uma pessoa incrível, de personalidade firme e sistemática, companheiro de estrada e que, mesmo com toda a sua juventude, me

ensina a ter maturidade profissional e pessoal! A minha admiração, respeito e carinho por você ultrapassam a convivência com um “colega de trabalho”.

À Fabiana (Fabi), minha amiga e chefe que optou, por caminhar junto a mim e vice-versa, a fim de minimizarmos os desconfortos que a vida também nos proporciona; crescer juntas torna a caminhada mais agradável. Grata por ser tão especial e amiga!

À Andréa Kochhann pessoa maravilhosa que, literalmente, pegou em minha mão e decidiu me socorrer nessa etapa de construção da tese, pois com toda sua experiência docente, me instigou a dar “vida” ao texto. Minha gratidão, admiração, respeito, carinho e eu, perto dela, fico sempre no modo “obediência absoluta”!

À Eneida que, mesmo nos conhecendo virtualmente, mostrou ser dedicada e comprometida com seu trabalho de forma otimista e alegre.

Às amigas “Poderosas” Sandra Divina (Sandrinha) e Maria Cristina (Cris) que, mesmo em minhas ausências, não deixaram de torcer e me transmitir uma energia revigorante.

À Valéria Soares Lima, por me ouvir, apoiar e por tentar sempre se colocar no lugar do outro para compreender melhor como nos sentimos em determinadas situações. Você é, aos meus olhos, uma gestora sensacional e muito humana, além de amiga!

Aos familiares que me acolheram, após o desencarne do papai: Ana Paula, Anderson e Claudia, Fernando, Getulio, Tia Semy e Titia Lindu... e, especialmente, as primas irmãs: Luzia (Lu, minha amorinha) e Alaide (Alá); todos vocês foram fundamentais para que eu me recuperasse da maior dor emocional que senti até o momento. Vocês são importantíssimos em minha vida e eu os amo muito!

Aos meus padrinhos Hélio e Nilce que me deram apoio incondicional no desencarne do Marcinho, dando-me colo, amor e carinho, sem medir esforços para que aquela dor em meu coração pudesse ser amenizada.

Às comadres Hellen, Bina, Claudia e as primas Clarice, Stella, Cleonice, Luzia, Aidinha e seus respectivos filhos e filhas, em especial, aos meus afilhados Carlos Junior, Ruth Maria, Atillah, Baggio e Guttemberg. A Marininha, minha priminha blogueira, cantora, dançarina e, sobretudo, uma artista. Como é bom saber que vocês existem... Amo verdadeiramente cada um (a) e, também, os encontros das irmãs Silva!!

À Kalyna e Kálida minhas priminhas mais que queridas; nos amamos entre “tapas e beijos”. Compartilhar as angústias de um doutorado com quem também o faz (Kalyna), torna tudo mais leve, sem contar com seu humor ácido que é sensacional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-GO por me proporcionar condições de aprendizagem ao disponibilizar professores (as) pelos (as) quais tenho respeito e admiração. Sou fã da equipe de professores, da secretaria acadêmica e das meninas e rapazes da limpeza e segurança da Escola de Humanidades.

Ao Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede da Universidade Estadual de Goiás (CEAR- UEG), que, na pessoa do Prof.º Dr. Valter Gomes Campos, concedeu a mim as condições necessárias para obter os dados que culminaram em parte desta pesquisa.

Ao Prof.º Dr. Francisco Alberto Severo pessoa que me acolheu carinhosamente na antiga UnUEaD e foi, aos poucos, me ensinando a desvendar o mundo da Educação a Distância e, ainda, por compartilhar projetos e outros documentos do início da EaD na UEG.

À Eude de Sousa Campos e Mara Rubia Magalhães, por quem tenho gratidão e carinho e que em várias situações de minha vida não mediram esforços para me ajudar, principalmente em momentos realmente delicados.... Vocês foram fundamentais.... Sou grata, verdadeiramente!

Aos colegas de trabalho por quem tenho estima: Rozélia, Palmira, Neyde, Pollyanna, Alda, Débora, Hélia, Luana, Matheus Dornelles, Carmem, Jerusa, Lívia, Ádila, Mariângela, Andréia, Vanessa, Émerson, Ananda, Amanda, Hellen e, tantos outros. Conviver com vocês é bom demais!

À Noeli e Nayane, duas amigas sensacionais, que sempre demonstram carinho a torcida para que eu finalize, com êxito, essa etapa de minha vida.

À Gabriel Sena pela amizade e, também, pela indispensável ajuda na estruturação do questionário no *Google Forms*.

À Jéssica pelo acompanhamento dos professores que responderam o questionário e pela entrega do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Sua ajuda na parte técnica desta tese foi fundamental; a minha sincera gratidão e carinho por você.

Prof.^o Everton, pelas sugestões dadas na elaboração da análise dos dados coletados, pelas conversas no que diz respeito a parte estatística deste trabalho, dando-me sugestões e mostrando-me caminhos.

À Prof.^a Suely, minha querida colega de disciplina no doutorado, por se propor a trabalhar os dados coletados, tornando-os estatisticamente corretos e didaticamente compreensíveis aos leitores. Você foi fundamental na etapa final deste estudo.

À Prof.^a Doutora Adda Daniela Lima Figueiredo Schalar, por abrir sua casa carinhosamente, dando-me a oportunidade de compreender o materialismo histórico dialético de uma forma clara, sem rodeios, para que eu pudesse corrigir esta tese na pós-qualificação, dando-me ânimo e incentivo, combustíveis necessários para finalizá-la, além de sugerir uma nova estrutura para a mesma.

Aos docentes da UEG que responderam ao questionário, pois, sem vocês, os resultados não existiriam.

Para finalizar, agradeço os dissabores que ocorreram nesse período do doutorado, pois tenho convicção que em cada um deles houve uma intenção do Universo para o meu crescimento emocional e maturidade pessoal. Entendo-os hoje como oportunidades...

Por todos e tudo, a minha GRATIDÃO!

*“O tempo muito me ensinou: ensinou a amar a vida, **não desistir de lutar**, renascer na derrota, renunciar às palavras e pensamentos negativos, acreditar nos valores humanos e a ser otimista. Aprendi que mais vale tentar do que recuar.... Antes acreditar do que duvidar, que o que vale na vida, não é o ponto de partida e sim a nossa caminhada. ”*

Cora Coralina

RESUMO

OLIVEIRA. Gislene Lisboa. O trabalho docente e educação a distância na Universidade Estadual de Goiás. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

Tese vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), na área de concentração e linha de pesquisa “Estado, Política e Instituições Educacionais”. O tema da pesquisa está no escopo das Políticas Educacionais e o objeto é o trabalho docente na educação a distância da Universidade Estadual de Goiás (UEG), o qual foi delimitado considerando o período de 2015 a 2018. A problemática investigada é voltada para “Como o professor da UEG compreende o exercício do trabalho docente ao atuar na EaD?” Foram consideradas três unidades para análise dos dados obtidos por meio de respostas do questionário aplicado, quais sejam: condições de trabalho, formação docente e carreira docente. O objetivo geral deste estudo é analisar criticamente o exercício do trabalho docente na educação a distância na Universidade Estadual de Goiás - UEG. Para tanto, tornou-se necessário explicar, a partir da lógica dialética, as concepções de trabalho docente que fundamentam as pesquisas analisadas, bem como pautar este estudo no materialismo histórico dialético, que possibilita o “trânsito” entre o conhecimento empírico e o científico, em uma abordagem que caminha do simples ao complexo, da análise mais abrangente à síntese. O estudo configurou-se em uma análise crítica a respeito do trabalho docente em uma instituição de ensino pública e uma modalidade educacional específica inserida no quadro geral das políticas públicas educacionais e de educação a distância e valeu-se de investigar tais pontos na Universidade Estadual de Goiás (UEG), tendo como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionário fechado. Pelas análises realizadas foi possível demonstrar que as concepções de trabalho e trabalho docente, seguindo o pensamento dialético, de fato, estão intrinsecamente conectadas, uma vez que o trabalho promove a produção dentro da existência humana, pois se aprende a trabalhar exercendo uma determinada atividade. O que explica que o trabalho docente é resultado da ação educacional, ou seja, o professor aprende a ser professor atuando na docência, construindo sua práxis pedagógica, e de modo especial na EaD, ainda que dentro de uma lógica capitalista. Percebemos, ainda, que o trabalho docente realizado pelos professores da UEG na EaD consiste em uma atividade na qual há, de fato, uma sobrecarga no que diz respeito ao exercício docente, sendo este executado em condições precárias, de forma fragmentada, hierarquizada e dicotomizada, características que conduzem à alienação. Nesse cenário foi possível compreender que o referido trabalho é descrito pelos docentes pesquisados como uma atividade que não se distancia da atividade docente quando realizada no ensino presencial. A pesquisa revelou, ainda, que o trabalhador docente tem noção das condições precárias a qual está submetido, evidenciou a insatisfação com sua remuneração frente as atividades realizadas e as horas trabalhadas, bem como outras características, enfrentamentos e necessidades dos docentes da educação a distância na UEG.

Palavras-chave: Trabalho docente. Educação a Distância. Exploração. Alienação. Mais valia.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Gislene Lisboa. The work of faculty members and distance education at the State University of Goiás. Thesis (Doctorate in Education) - Stricto Sensu Graduate Program in Education, Pontifical Catholic University of Goiás, Goiânia, 2019.

Thesis linked to the Graduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Goiás (PUC Goiás), in the area of concentration and research line "State, Politics and Educational Institutions". The research theme is within the scope of Educational Policies and the object is the teaching strategies of distance education at the State University of Goiás (UEG), which was delimited considering the period from 2015 to 2018. The investigated issue is turned to "How does the UEG college professor understand the acting in teaching work when working in distance education? " Three units were considered for the analysis of the data obtained through responses to the applied questionnaire, namely: working conditions, university professor training and teaching career. The general objective of this study is to critically analyze the acting in teaching work in distance education at the State University of Goiás - UEG. To this end, it became necessary to explain, from the dialectical logic, the conceptions of teaching work that underlie the research analyzed, as well as to base this study on dialectical historical materialism, which enables the "transit" between empirical and scientific knowledge, in an approach that goes from simple to complex, from the most comprehensive analysis to the synthesis. The study was configured in a critical analysis regarding the teaching work in a public education institution and a specific educational modality inserted in the general framework of public educational and distance education policies and it was used to investigate such points in the State University of Goiás (UEG), using a closed questionnaire as a data collection instrument. Through the analyzes carried out, it was possible to demonstrate that the conceptions of work and teaching work, following dialectical thinking, in fact, are intrinsically connected, since work promotes production within human existence, as one learns to work by exercising a certain activity. What explains that the teaching work is the result of the educational action, that is, the professor learns to be a professor acting in teaching, building his pedagogical praxis, and especially in distance education, even though within a capitalist logic. We also realize that the teaching work carried out by UEG associate professor in distance education consists of an activity in which there is, in fact, an overload with regard to teaching, which is performed in precarious conditions, in a fragmented, hierarchical and dichotomized way, characteristics that lead to alienation. In this scenario, it was possible to understand that the referred work is described by the researched teachers as an activity that is not distant from the teaching activity when performed in classroom teaching. The research also revealed that the teaching worker is aware of the precarious conditions to which he is subjected, evidenced the dissatisfaction with his remuneration in relation to the activities performed and the hours worked, as well as other characteristics, confrontations and needs of the faculty members at distance education in UEG.

Keywords: Teaching work. Distance education. Exploration. Alienation. More value.

RESUMEN

OLIVEIRA. Gislene Lisboa. Trabajo docente y educación a distancia en la Universidad Estatal de Goiás. Tesis (Doctorado en Educación) - Programa de Posgrado en Educación Stricto Sensu, Pontificia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

Tesis vinculada al Programa de Posgrado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Goiás (PUC Goiás), en el área de concentración y línea de investigación "Estado, Política e Instituciones Educativas". El tema de investigación está en el ámbito de las Políticas Educativas y el objeto es la labor docente en la educación a distancia en la Universidad Estatal de Goiás, que se delimitó considerando el período de 2015 a 2018. El problema investigado se centra en "¿Cómo entiende el profesor de la UEG el ejercicio de la labor docente cuando actúa en la EaD? Se consideraron tres unidades para el análisis de los datos obtenidos a través de las respuestas del cuestionario aplicado, que son: condiciones de trabajo, formación docente y carrera docente. El objetivo general de este estudio es analizar críticamente el ejercicio de la labor docente en la educación a distancia en la Universidade Estadual de Goiás - UEG. Para ello, se hizo necesario explicar, desde la lógica dialéctica, las concepciones de la labor docente que subyacen a las investigaciones analizadas, así como basar este estudio en el materialismo histórico dialéctico, que permite el "tránsito" entre el conocimiento empírico y el científico, en un enfoque que va de lo simple a lo complejo, del análisis más completo a la síntesis. El estudio se configuró en un análisis crítico sobre la labor docente en una institución de enseñanza pública y una modalidad educativa específica insertada en el marco general de las políticas públicas de educación y de educación a distancia, y se utilizó para investigar esos puntos en la UEG, teniendo como instrumento de reunión de datos la aplicación de un cuestionario cerrado. De los análisis realizados se pudo demostrar que las concepciones del trabajo y del trabajo docente, siguiendo el pensamiento dialéctico, están de hecho intrínsecamente conectadas, ya que el trabajo promueve la producción dentro de la existencia humana, ya que se aprende a trabajar ejerciendo una determinada actividad. Esto explica que la labor docente es el resultado de la acción educativa, es decir, el maestro aprende a serlo actuando en la enseñanza, construyendo su praxis pedagógica, y sobre todo en la EaD, aunque dentro de una lógica capitalista. También nos damos cuenta de que la labor docente de los profesores de la UEG en la EaD consiste en una actividad en la que existe, de hecho, una sobrecarga en lo que respecta a la enseñanza, que se lleva a cabo en condiciones precarias, de manera fragmentada, jerárquica y dicotómica, características que conducen a la alienación. En este escenario se pudo entender que el trabajo referido es descrito por los profesores investigados como una actividad que no se aleja de la actividad docente cuando se realiza en la enseñanza en el aula. La investigación también reveló que el trabajador docente tiene una noción de las condiciones precarias a las que está sometido, evidenció la insatisfacción con su remuneración en relación con las actividades realizadas y las horas trabajadas, así como otras características, enfrentamientos y necesidades de los profesores de educación a distancia de la UEG.

Palabras clave: Trabajo de enseñanza. Educación a distancia. Exploración. Alienación. Valor añadido.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 - NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	73
GRÁFICO 02 - EXPANSÃO DAS VAGAS NO ENSINO SUPERIOR 2007-2017	88
GRÁFICO 03 - CURSO DE CAPACITAÇÃO PARA OFERTA DE DISCIPLINAS SEMIPRESENCIAIS 2015/2 - 2019/1	119
GRÁFICO 04 - SEXO DOS DOCENTES PESQUISADOS	129
GRÁFICO 05 - FAIXA ETÁRIA DOS DOCENTES PESQUISADOS	130
GRÁFICO 06 - TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE	131
GRÁFICO 07 - FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS DOCENTES PESQUISADOS	132
GRÁFICO 08 - REGIME DE TRABALHO DOS DOCENTES ENTREVISTADOS.....	136
GRÁFICO 09 - CARGA HORÁRIA SEMANAL ENTRE ATIVIDADES DOCENTES NA EAD E NO PRESENCIAL	137
GRÁFICO 10 - PROFESSORES QUE REALIZAM O TRABALHO DOCENTE SEM BOLSA UAB	138
GRÁFICO 11 - MOTIVO DE OS DOCENTES SE TORNAREM PROFESSORES DA EAD	140
GRÁFICO 12 - PRINCIPAL CÂMPUS DE LOTAÇÃO NA UEG	141
GRÁFICO 13 - PROFESSOR QUE SE SENTE PREPARADO PARA O EXERCÍCIO DOCENTE NA EAD	142
GRÁFICO 14 - TRABALHO DOCENTE REALIZADO EM CASA	143
GRÁFICO 15 - PRINCIPAL PROVEDOR(A) DE RENDA DOS ENTREVISTADOS	145
GRÁFICO 16 - LOCAL ESPECÍFICO PARA TRABALHAR NA EAD NA UEG.....	146
GRÁFICO 17 - RUÍDO GERADO INTERNAMENTE AS SALAS DA EAD NA UEG	147
GRÁFICO 18 - AVALIAÇÃO QUANTO À VENTILAÇÃO NAS SALAS DA EAD NA UEG	148
GRÁFICO 19 - TEMPO DE DEDICAÇÃO DOS PROFESSORES E ALUNOS	149
GRÁFICO 20 - TRABALHO MAIS EFICIENTE EM CONDIÇÕES FAVORÁVEIS	152
GRÁFICO 21 - REMUNERAÇÃO EXTRA AO REALIZAR O TRABALHO DOCENTE NA EAD.....	155

LISTA DE SIGLAS

ABED	- Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT	- Associação Brasileira de Teleducação
AGANP	- Agência Goiana de Administração e Negócios Públicos
AVEA	- Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem
BDTD	- Banco de Dados de Teses e Dissertações
BM	- Banco Mundial
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEaD	- Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância
CEAR	- Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede
CET	- Ciência Exatas e Tecnológica
CF	- Constituição Federal
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CSEH	- Câmpus de Ciências Socioeconômicas e Humanas
DEMEC	- Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura em Goiás
DUDH	- Declaração Universal dos Direitos Humanos
EaD	- Educação a Distância
EC	- Ementa Constitucional
ENADE	- Exame Nacional dos Estudantes
ESEFEGO	- Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás
ESEFFEGO	- Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás
FACEA	- Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis
FIES	- Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	- Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	- Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GT	- Grupo de Trabalho Político
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	- Instituição de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	- Ministério da Educação
MERCOSUL	- Mercado Comum do Sul
MHD	- Materialismo Histórico Dialético
MOODLE	- <i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
NIED	- Núcleo de Informática Aplicada à Educação
OCDE	- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	- Organismos Internacionais
OMC	- Organização Mundial do Comércio
PAC	- Plano de Aceleração do Crescimento
PACC	- Programa Anual de Capacitação Continuada
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PEAR	- Programa de Ensino e Aprendizagem em Rede
PIB	- Produto Interno Bruto
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar
PNAP	- Programa Nacional de Formação em Administração Pública
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPD	- Plano de Produção da Disciplina
PrG	- Pró-Reitoria de Graduação
REUNI	- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SACI	- Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SAF	- Sistema Administrativo e Financeiro
SEED	- Secretaria de Educação a Distância
SEI	- Sistema Eletrônico de Informações
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESu	- Secretaria de Ensino Superior
SI	- Sociedade da Informação
TDAE	- Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino
TDIC	- Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
TIC	- Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UCB	- Universidade Católica de Brasília
UCDB	- Universidade Católica Dom Bosco

UCG	- Universidade Católica de Goiás
UEG	- Universidade Estadual de Goiás
UEMS	- Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UESC	- Universidade Estadual de Santa Cruz
UFAM	- Universidade Federal do Amazonas
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UFMS	- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UFTO	- Universidade Federal do Tocantins
UnB	- Universidade de Brasília
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIANA	- Universidade Estadual de Anápolis
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UNIREDE	- Universidade Virtual Pública do Brasil
UNIVIR-CO	- Universidade Virtual do Centro-Oeste
UnUEaD	- Unidade de Educação a Distância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO I	
TRABALHO, EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE na EaD.....	32
1.1 O Trabalho enquanto fenômeno: uma abordagem preliminar.....	33
1.2 Educação e Trabalho na EaD: uma relação de interesses sempre socioeconômicos.....	36
1.3 O Trabalho Docente.....	55
1.4 Formação e Trabalho Docente: uma relação indissociável.....	59
CAPÍTULO II	
A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E O CONTEXTO DO TRABALHO DOCENTE DOS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS	66
2.1 As Políticas Educacionais que subsidiam a Educação a Distância.....	67
2.2 O processo histórico da educação a distância no Brasil.....	84
2.3 A Universidade Estadual de Goiás e seu percurso Histórico na EaD.....	90
2.3.1 Primórdios da Educação a Distância na UEG.....	97
2.3.2 Expansão da EaD na UEG: de CEaD para UnUEaD.....	97
2.3.3 A criação da UnUEaD e posterior transição para o CEAR.....	101
2.3.4 Da UEG Virtual ao CEAR: os avanços da EaD na Universidade.....	105
CAPÍTULO III	
O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UEG.....	120
3.1 O docente em exercício na EaD da Universidade Estadual de Goiás.....	121
3.1.1 Atividades e Formação Docentes	124
3.2 A Realidade Concreta: enfim a totalidade	126
3.3 Os dados: o que dizem os professores pesquisados que atuam na EaD na UEG.....	128
3.3.1 Condições de Trabalho, Formação e Carreira docente.....	133

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS.....	164
APÊNDICE	
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES DA UEG QUE ATUAM NA EaD	182
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	193
ANEXO	
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	195

INTRODUÇÃO

“ Na vida, não existe nada a temer, mas a entender. ”

(Marie Cure)

A proposição desta pesquisa é o resultado da história profissional da pesquisadora, que incluem vinte e seis anos de docência no Ensino Superior, dos quais dez destes vinculam-se ao trabalho realizado especificamente na modalidade a distância. Nesse sentido, tais experiências aliam-se à vivência, ensino-aprendizagem e trabalho docente, tendo as tecnologias digitais como mediadoras desse processo que foi, gradativamente, se tornando o foco desta tese.

Ao longo dessa formação acadêmica, as lembranças cultivadas foram de momentos positivos e marcantes. A atuação dos professores causou-lhe admiração e grande interesse levando-a ao desejo de exercer o trabalho docente no Ensino Superior. Evidentemente, como em toda memória, ainda que seletiva, existem aquelas que não foram agradáveis e, em sua maioria, foram deletadas, enquanto que outras, por sua preciosidade, arrisca-se a escrever numa espécie de criação mental. Assim, o Estágio Curricular Supervisionado foi um “divisor de águas” que a impulsionou na certeza de que buscaria, após o término da graduação, as condições necessárias para atuar como professora no Ensino Superior. E tal aspiração se concretizou.

O desempenho como professora no Ensino Superior em instituições privadas e, nos últimos dez anos em uma Instituição Estadual, portanto, pública, proporcionou-lhe a vivência dos processos de formação inicial e continuada de forma distinta entre as modalidades presencial e a distância. Distinta, primeiramente na sua prática e, mais a frente, com foco principal na formação e no trabalho docente na modalidade de educação a distância, em que primordialmente atua.

O ingresso, por meio de concurso público, em uma Universidade como professora do Ensino Superior proporcionou-lhe dar continuidade a essa carreira incitando-a de forma significativa a desenvolver pesquisas relacionadas ao fazer docente na Educação a Distância (EaD), onde procura investigar as possibilidades e desafios que essa temática pode proporcionar.

Estando em exercício na EaD percebe-se que a atividade docente exercida

pelos professores desta modalidade de ensino, na UEG, percorreu um caminho de muitas nuances e desafios. Entre elas a de uma atividade que requer extrema dedicação na qual as horas trabalhadas não são compatíveis com a carga horária informada ao setor de recursos humanos institucional, para que haja a equivalência salarial mensal. Além de ser uma atividade que exige planejamento, escolha adequada de metodologia compatível com o curso e com as disciplinas ofertadas, as demandas e as atividades exercidas representam uma quantidade de trabalho que excede em muito a que, de fato, é informada.

Tal contexto, que vem sendo vivenciado e experienciado ao longo dos anos, causa uma certa inquietação, o que impulsionou a pesquisadora a realizar estudos imbuídos de questionamentos sobre o exercício do trabalho docente na modalidade a distância na Universidade Estadual de Goiás – UEG, no afã de discutir o tema e buscar, a partir disso, transcendência para novos e melhores estágios nesta modalidade de ensino.

Além de considerar a necessidade de implementação de uma política educacional voltada à Educação a Distância, são focos principais desta pesquisa a análise do trabalho docente exercido na EaD, bem como investigar sobre o fazer docente a distância no qual o professor da Universidade Estadual de Goiás está inserido e cuja atividade é mediada pelas tecnologias digitais da informação.

Assim, a pesquisa realizada que culminou nesta tese, intencionou apresentar uma leitura da realidade educacional com base no trabalho docente, na modalidade a distância, capaz de decifrar a problemática educacional em uma estreita relação com a totalidade social. De forma que, para que essa proposta pudesse ser ganhar forma, fez-se indispensável analisar este objeto de estudo à luz do materialismo histórico dialético, em suas relações contraditórias dentro da sociedade do capital, buscando assim os elementos necessários à compreensão da centralidade deste trabalho nos processos de produção e reprodução sociais.

Essa busca e compreensão demonstra que o contorno da alienação do trabalho por meio do capital é evidente nas questões educacionais. Isso ocorre, sobretudo na contemporaneidade do capitalismo, que reafirma e reforça seus elementos essenciais e que requer o entendimento da atualidade da história, do trabalho e das classes sociais para gerar contraposição.

Para Marx uma sociedade só pode ser compreendida por meio de sua historicidade e, nesse sentido, fazer uma análise do trabalho docente exercido na

modalidade a distância, na Universidade Estadual de Goiás, culmina no desvelamento do papel das possibilidades da educação como agente transformador do ser humano, sendo esta uma das mais importantes discussões que serão apresentadas neste estudo. Para o melhor entendimento sobre a importância da história de uma sociedade, o princípio para Marx (2011) é este:

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem estar empenhados em transformar a si mesmos e as coisas, em criar algo nunca antes visto, exatamente nessas épocas de crise revolucionária, eles conjuram temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupagem tradicional e essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história mundial (MARX, 2011, p. 25).

Na forma como a contemporaneidade brasileira se mostra, fruto de acertos e desacertos políticos passados, onde a educação a distância é parte do que nos foi deixado como história e parte do que nos propomos a modificar e construir no agora, enfrentamos um país que passa por uma fase histórica de mudanças irracionais que causam crises em vários setores do país, senão todos, mas, em especial na Educação, sob o discurso de um Governo Federal e estadual compactuados, no qual discorrem sobre a necessidade de uma ampla reestruturação nacional.

Apoiado nisso, o Governo Federal vem realizando reformas e mudanças no marco legal da Educação sem uma ampla discussão e participação da sociedade, tornando tais reformas impostas, ou seja, características de um governo arbitrário no qual inexistente a pretensão de governar para todos, e, sim, para uma base social e eleitoral específica que, embora não seja maioria, é grande o suficiente para sustentar um governo.

Diante desse cenário, fica evidente que a estratégia do Governo Federal atual é manter no poder as bases aliadas, na tentativa de que se consiga expandi-las em momentos críticos (como o de aprovação no Congresso Nacional de reformas absurdas como a previdenciária, por exemplo; ou, ainda, na aprovação do aumento do número de vagas no ensino fundamental, médio e superior por intermédio da Educação a Distância) e, evidentemente, em momento próximo às eleições, dando na verdade privilégios e garantias às classes sociais abastadas.

Em uma sociedade capitalista, como a do Brasil, é notório que essas mudanças ocorridas no âmbito político-econômico-social afetam, principalmente, a classe trabalhadora e o processo trabalho-educação – em sua estrutura, qualidade e alcance - uma vez que, para se atender às necessidades do mercado internacional, a educação é operacionalizada como instrumento político e ideológico, tendo como lema pontos como: flexibilidade, competência, qualidade total, competitividade, polivalência, habilidade, empregabilidade, entre outros (SILVA, 2011).

Isto posto, o que mantém o processo educacional como um sistema complexo em uma sociedade capitalista é a desigualdade social, ou seja, tal complexidade mantém a sociedade dividida em classes, refletindo assim suas transformações e contradições. Essa divisão social interfere na educação e modifica o seu objetivo inicial, bem como a sua função, de forma que a educação passa a conviver com a característica de ser estruturalmente dualista, situação que se evidencia cada vez mais nos dias de hoje.

Dessa forma, a educação transforma-se em um importante fator econômico por se tornar uma mercadoria comercializável, que além de preparar novos trabalhadores para serem versáteis e flexíveis, atendem, assim, as necessidades do mercado capitalista. Há, ainda, o fato de a educação ter assumido “[...] uma nova ordem do capital neoliberal e diversas modalidades de ensino foram sendo impostas por meio de acordos ou políticas educacionais aos países periféricos” (SILVA, 2011, p.17), sendo a educação a distância uma das possibilidades economicamente mais viáveis, mesmo não representando a opção mais “baratas”, para formar novos trabalhadores.

Para configurar a dualidade educacional no Brasil, nas classes sociais abastadas, o ensino é voltado para formar intelectuais, ou seja, indivíduos que futuramente se tornarão os dirigentes da sociedade por serem detentores do capital; já para os trabalhadores, o “ensino” ofertado é fragmentado, aligeirado e imediatista, voltado unicamente para as exigências e necessidades do mercado, ou seja, um ensino para formar mão de obra e servir como instrumento de sustentação para a supremacia do sistema capitalista.

Nesse panorama é que as políticas públicas educacionais estão sendo reformuladas e parte-se do pressuposto de que a Educação a Distância (EaD), enquanto modalidade de ensino, não é mais uma opção de acesso a algum tipo de educação; entretanto é vista como um bem ou serviço a ser disputado no mercado

capitalista, e como pretensa forma de democratização do ensino, ainda que a educação seja um direito social garantido pela constituição brasileira (BRASIL, 1998).

Nos últimos anos, com o aumento da oferta de cursos na modalidade a distância, houve a intensificação do trabalho do professor, principalmente a partir da flexibilização das relações contratuais de trabalho no ensino a distância na função de tutoria, da desregulamentação da jornada e do tempo de trabalho docente exercido.

Dentre as reformas implementadas na educação brasileira, nos últimos dois anos, e que afetam diretamente os marcos legais da Educação, ampliando o ensino a distância, têm-se:

1. Portaria n.º 1428 sancionada em 28 de dezembro de 2018 aprovou que cursos de graduação presenciais poderão ofertar até 40% das aulas a distância, sendo que o limite anterior era de 20%.
2. Portaria n.º 1.210, de 20 de novembro de 2018 em seu Art. 1.º homologa a Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018 a qual estabelece novas diretrizes curriculares para o ensino médio, permite que até 20% da carga horária desse segmento possa ser feita na modalidade Educação a distância (EaD) no período diurno, chegando a 30% no ensino médio noturno e a 80% para o ensino de jovens e adultos.
3. Decreto n.º 9.057 de 25 de maio de 2017 que regulamenta o Art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu Art. 2.º designa que tanto a educação básica quanto a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados.

Diante das incertezas e das mudanças bruscas ocorridas em nosso país e, no que diz respeito à expansão da educação a distância em toda a educação básica, seguindo no mesmo ritmo para o Ensino Superior é que a problemática debatida neste estudo foi estruturada. Ao abordar o trabalho docente, nesse mesmo sentido, é discutida a formação docente e em que condição de legitimidade esse trabalho e essa formação estão sendo realizados e subsidiados por marcos legais aprovados

em situações nas quais não foram discutidos amplamente, não dando voz ao que a sociedade tem a dizer. Com base no exposto, Garcia (2017, p. 16), esclarece o momento atual do Brasil, que se trata hoje de

[...] um país em crise (política, econômica, fiscal, moral, ética, etc.) que regride novamente a um conservadorismo tradicional com viés político de direita, onde direitos sociais fundamentais conquistados a duras lutas pelos trabalhadores vêm sendo derrubados em prol do retorno de uma política econômica neoliberal tendo a classe empresarial como fiadora, principalmente aquelas ligadas ao capital financeiro.

E é nesse cenário de políticas públicas educacionais que a autora busca analisar o trabalho docente de professores da Universidade Estadual de Goiás na modalidade a distância. O objeto da pesquisa em questão está delimitado no trabalho docente realizado na modalidade a distância na Universidade Estadual de Goiás, considerando o período de 2015 a 2018, intervalo no qual houve a institucionalização da EaD na UEG correspondente à mudança de *status* de uma Unidade de Educação a Distância (UnUEaD) (atualmente denominado Câmpus da UEG), para Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR) - órgão diretamente vinculado à Gestão Central da Universidade, responsável pela oferta de cursos e disciplinas na modalidade a distância cujo suporte advém tanto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), quanto da UEG.

Delimitação da Revisão da Literatura e do Objeto da Pesquisa

Foi realizado um levantamento na base de pesquisas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), especificamente, sobre as teses que abordam o trabalho docente na educação a distância, objeto desta análise. A pesquisa realizada não contou com delimitação temporal para que houvesse um leque maior de informações. Os descritores utilizados na busca foram: trabalho docente, trabalho docente na educação a distância e trabalho docente na UEG.

Para o descritor “trabalho docente” foi realizada uma busca isolada, objetivando ter um alcance mais amplo nesta triagem, pois tais termos correspondem aos mais importantes enfoques que buscou-se dar ao objeto desta tese; os outros descritores foram pesquisados de forma conjunta. Assim, as pesquisas no BDTD que culminaram em teses devem articular o trabalho docente exercido na EaD e trabalho docente existente na UEG.

O descritor “trabalho docente”, quando pesquisado isoladamente de outros descritores, apresentou um total de 187 teses, sendo que destas apenas 12 foram realizadas na Universidade Federal de Goiás; já o descritor “trabalho docente na educação a distância” mostrou uma tese defendida em 2016 na Universidade Federal de Natal; e, em relação ao descritor “trabalho docente na Universidade Estadual de Goiás”, nenhuma tese foi encontrada, o que justifica a importância da temática e da pesquisa realizada neste estudo dentro da UEG, qualificando assim a sua relevância e a utilização do Materialismo Histórico Dialético – MHD como enfoque metodológico para delinear seu percurso.

Os percursos da pesquisa: metodologia e levantamento de dados

De modo a contribuir para o avanço do entendimento acerca do objeto deste estudo - trabalho docente na educação a distância na Universidade Estadual de Goiás (UEG) -, e, para além disto, evidenciar os conhecimentos acerca do exercício docente, foi utilizado o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) para realizar a presente pesquisa. O MHD¹ é o método cujas bases teóricas foram estabelecidas por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) e tem como objetivo a compreensão e reprodução do movimento do real no pensamento. Ao utilizá-lo espera-se

[...] a apreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade, isto é, como síntese de múltiplas determinações instituídas no transcurso histórico e que se formam e se transformam no seio das contradições engendradas na relação entre o homem e a natureza (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 363).

De acordo com Kopnin (1978, p. 127-128),

[...] a dialética materialista revela as leis gerais do movimento do pensamento no processo de obtenção da verdade objetiva, as leis de transição de uma imagem cognitiva a outra mais completa mais profunda. As leis do movimento da imagem cognitiva do objeto, do pensamento, guardam afinidade com as leis do movimento do próprio objeto, pois o pensamento se movimenta no campo do seu conteúdo objetivo. Mas há também uma diferença. O movimento do próprio objeto está relacionado com a mudança da sua natureza material, uma forma de movimento da matéria pode converter-se em outra ou algum objeto se transforma em outro objeto com outras propriedades materiais. O desenvolvimento do pensamento leva à substituição de uma imagem cognitiva por outra, à

¹ Ao longo do texto desta tese, ao se remeter ao materialismo histórico dialético, utilizar-se-á a sigla MHD.

transição do desconhecimento ao conhecimento, do conhecimento superficial e unilateral do objeto ao conhecimento profundo e multilateral. No entanto o conhecimento das leis do movimento dos próprios objetos da realidade é ponto de partida na interpretação das leis do movimento do pensamento, enquanto que as leis do movimento do pensamento são o reflexo das leis do movimento das próprias coisas.

No MHD a realidade não é entendida por meio da simplificação de um fato que apresenta grande diversidade, mas sim, a partir de uma explicação fundamentada na própria realidade e que compreenda o seu desenvolvimento e as circunstâncias nas quais ocorre o seu movimento. Ao realizar uma pesquisa apoiada em tal método alcança-se um resultado que não era conhecido no ponto de partida, pois a análise é realizada em um movimento que ocorre em espiral. O pensamento, ao completar seu movimento, compreende com maior clareza a complexidade do elemento investigado (KOSIK, 1976).

Na concepção do MHD, os fenômenos são compreendidos de forma dinâmica em sua totalidade e concreticidade, devendo esta concepção ser fundamentada na dialética entre o singular, o particular e o universal (MARTINS, 2005). Em outras palavras, pode-se dizer que o singular se refere ao específico, ao indivíduo, não como um indivíduo de uma espécie, mas como um conjunto de qualidades que lhe confere uma totalidade. O universal, por outro lado, evidencia o conjunto de qualidades de um grupo, de uma classe. Dessa forma, tanto o singular quanto o universal compartilham o fato de indicarem uma totalidade e são, portanto, compatíveis.

Diante disso, já que a individualidade humana é composta de singularidades e particularidades envolvidas em traços universais do homem ou dos seres vivos, o universal só aparece e se manifesta nessas singularidades. Nessa perspectiva, a particularidade possibilita a mediação entre a singularidade (específico) e a universalidade (geral). Isso porque o particular permite que essas duas extremidades se relacionem, e, nesse processo, elas se preservam e se transformam frente a esta mediação. Esse processo viabiliza o entendimento de como ocorre a concretização do universal no singular (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

Na busca em compreender o trabalho docente na educação a distância da UEG, o fenômeno de investigação desta pesquisa, frente à dialética existente entre singular-particular-universal, compreende-se que o conteúdo apresentado no *corpus*

de análise (ou seja, os documentos pesquisados e referenciados que tratam do objeto de estudo desta pesquisa) constituiu o ponto de partida, e, portanto, o conhecimento superficial, singular e aparente. O universal, portanto, diz respeito a todo o conhecimento existente da área, as conexões internas, as contradições, as diversas determinações que estabelecem a dinâmica e o movimento do fenômeno, ou seja, suas leis gerais.

Para que esse processo fosse possível, fez-se necessário que a particularidade efetivasse a mediação entre o conhecimento singular e o universal, o que ocorreu por meio de estudo aprofundado e sistematizado sobre o exercício do trabalho docente na educação a distância na Universidade Estadual de Goiás (UEG) possibilitado pela revisão bibliográfica feita neste trabalho e que fundamenta a análise de tal exercício.

As questões norteadoras que deram sentido a pesquisa realizada foram assim estruturadas: 1. De que forma se caracteriza o trabalho docente de professores que executam sua atividade de docência na EaD?; 2. Quais são as ocorrências e ausências identificadas na formação docente e na carreira de professores que atuam na EaD dentro da UEG?; e 3. 3. Quais as relações existentes entre as condições de trabalho, carreira e formação docente no exercício da docência na EaD?

O objetivo geral deste estudo é analisar o exercício do trabalho docente na educação a distância na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Para tanto, entendeu-se como necessário explicar, a partir da lógica dialética, as concepções de trabalho docente que fundamentam as pesquisas analisadas.

Partindo do pressuposto de que a expressão do pensamento pela palavra, pela escrita ou por meio de sinais, se torna possível entre os homens, a troca não é somente de objetos, mas, especialmente, de pensamentos, sendo que é por esse percurso que esta pesquisa se justifica. Em estudos dessa natureza é possível difundir os conhecimentos construídos sobre um mundo no qual o homem está inserido em um contexto social, histórico e cultural. De modo que, para que houvesse essa troca, foram convidados a participar da pesquisa de campo aqui relatada 281 professores que trabalham em EaD na UEG, dos quais obteve-se uma amostra de 95 respondentes, representando 33,33% do total, com uma margem de erro amostral de 8,4% e nível de confiança de 0,05%.

Os dados coletados, como nome e endereço eletrônico dos participantes, foram obtidos por meio das coordenações dos cursos de graduação e pós-graduação. No que diz respeito aos programas próprios da instituição ofertados no CEAR: a semipresencialidade e o Programa de Ensino e Aprendizagem em Rede (PEAR), os dados foram obtidos por intermédio da Pró-Reitoria de Graduação (PrG) da UEG. Assim, dos 281 *e-mails* enviados, solicitando o termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE (ANEXO 1), foram devolvidos 93, os quais tornaram válidas as amostras para a análise.

Para a realização da análise dos dados utilizou-se o *software* originalmente chamado de *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS - versão gratuita), pertencente a empresa *International Business Machines* (IBM) desde 2009. O *software* se destina a análise estatística de dados que é amplamente utilizado em diversas situações. A escolha do *software* em questão se deu por sua capacidade de possibilitar o correlacionamento das informações coletadas partindo das respostas do questionário dadas pelos participantes da pesquisa.

Transpondo essa concepção para este estudo - o trabalho docente no ensino a distância na Universidade Estadual de Goiás - (a realidade concreta), perpassa pelo processo histórico de sua fundação enquanto Instituição do Ensino Superior e, posteriormente, a implementação da EaD na UEG (historicidade), considerando como elementos mediadores o processo decorrente de uma totalidade marcada por questões históricas, políticas e sociais que no movimento contraditório configuram o exercício do trabalho docente na visão do professor analisado teoricamente (a realidade pensada).

O *corpus* teórico da pesquisa bibliográfica embasada em referenciais teóricos que discutem sobre o método adotado foram: Kosik (1976), Kopnin (1978) e Marx (2013); os referenciais teóricos utilizados sobre trabalho, se destacam: Costa (1996); Ório (2014, 2018); Marx (1985, 1986, 1992, 1999); trabalho docente: Saviani (1994) e Shiroma (2018), sobre a formação de professores, optou-se pela adoção de autores como: Imbernóm (2010) e Shiroma e Evangelista (2015), no que se refere as políticas públicas utilizou-se Azevedo (2001); Frigotto (2003; 2006), Gentili (2004) e no que diz respeito às tecnologias digitais: Peixoto, (2012), Peixoto, Echalar (2017), Silva, (2019) e para a educação a distância optou-se pelo entendimento dos seguintes autores: Filatro (2004); Lima Filho (2010) e Stacheira *et. al.* (2015).

O *corpus* empírico se configura pela pesquisa documental e de campo

subsidiadas por documentos oficiais e institucionais da UEG-CEAR para compreender o processo de implantação e institucionalização da educação a distância na UEG. A pesquisa de campo se configura por investigar uma instituição e uma modalidade educacional específica e vale-se do espaço da Universidade Estadual de Goiás (UEG) para concretizá-la, tendo como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionário fechado, aprovado pelo Comitê de Ética da PUC Goiás, conforme ANEXO 2, contendo 50 perguntas de múltipla escolha, representado no APÊNDICE A, cujo envio do *link* do formulário estruturado no *Google Forms* foi feito por *e-mail* a 281 professores vinculados a EaD da UEG, no período de 2015 a 2018, no intuito de obter, pelo menos, 30% de respondentes, de forma aleatória, por adesão ao convite da pesquisa, pelo expresso formal de livre e consentida participação na mesma (APÊNDICE B).

A Estrutura da Tese

Considerando o trabalho docente na educação a distância o foco desta pesquisa, no capítulo 1, aborda-se o trabalho e o trabalho docente com ênfase na realização da atividade docente em EaD.

Seguindo o percurso metodológico utilizado nesta tese, no capítulo 2 trata-se da educação a distância no Brasil e o contexto do trabalho docente dos professores dessa modalidade de ensino na Universidade Federal de Goiás – UEG. Estuda, ainda, as estruturas de análise que serão subsídios para uma discussão posterior sobre as condições de trabalho na EaD e o processo histórico da EaD na UEG, ou seja, desde a implementação da Educação a Distância na Universidade Estadual de Goiás, destacando as principais mudanças ocorridas nesse processo, bem como as políticas que regulamentam a formação docente no ensino a distância e, ainda, analisa-se como o professor desenvolve o seu trabalho frente a essas políticas educacionais, destacando a concepção de trabalho e o exercício do trabalho docente na EaD.

E, por fim, no capítulo 3 discute-se sobre o trabalho docente exercido na EaD na UEG, apresentando as análises com base nos dados coletados a fim de se compreender a realidade pensada sobre trabalho docente, trazendo como subsídio uma discussão teórica com a realidade encontrada na UEG, em relação ao trabalho docente na educação a distância, que reforça a prática de atividade e induz mais

ainda ao trabalho alienado, cuja exploração do trabalhador docente se evidencia pelas horas de atividades docentes realizadas que vão além do que é informado e pelo comprometimento de seu tempo com a família e de lazer.

Analisar criticamente o trabalho docente realizado na Educação a Distância da Universidade Estadual de Goiás, é um trabalho tenso, intenso e denso, pelas mediações de todo processo decorrente de uma totalidade marcada por questões históricas, políticas e sociais que no movimento contraditório configuram o trabalho docente.

CAPÍTULO I

TRABALHO, EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA EaD

Ao decidir sobre a estrutura da presente tese, optou-se por iniciá-la abordando o foco desta pesquisa que é o trabalho docente com vistas à atuação na educação a distância. Assim, importante se faz interpretar o trabalho, que é uma atividade intrinsecamente ligada ao homem, como sendo a base de uma sociedade construída através de sua historicidade. Dessa forma, o título deste capítulo nos remete ao a uma visão que englobará, nas próximas linhas e páginas, uma sequência que formatou este estudo, ou seja, a interligada relação entre educação, trabalho e trabalho docente na educação a distância.

Abordar o trabalho docente sob a ótica do próprio trabalhador docente imerso na educação a distância teve por finalidade dar respostas à proposição estrutural desta pesquisa e buscar percorrer o MHD, uma vez que a visão do aparente é o movimento inicial deste método.

Na epistemologia materialista dialética a compreensão dos fenômenos deve ser analisada de forma dinâmica e em sua totalidade e concreticidade; em síntese, a dialética fundamenta-se entre o singular, particular e universal, onde o singular se refere ao específico, ao indivíduo e o universal, caracteriza-se por um conjunto de qualidades de um grupo, de uma classe. Tanto o singular quanto o universal compartilham o fato de indicarem uma totalidade e são, portanto, compatíveis.

Tratando-se de uma pesquisa voltada às políticas educacionais que abordam temas em pontos mais amplos dentro de um contexto complexo como o trabalho docente na educação a distância, há a necessidade de superar análises prolixas, caracterizadas por um entendimento superficial e evasivo e por um poder de generalização que se esquia de uma análise crítica da realidade, que vislumbre a sua transformação, configurando-se muito mais em uma “visão interna”, sem que haja outra conotação que não seja a linearidade. Com o avanço das concepções neoliberais e de controle no processo de definição das políticas educacionais, a utilização do materialismo histórico dialético apresenta-se como o enfoque metodológico mais pertinente e que melhor favorece o desenvolvimento de pesquisas nesse campo de investigação (FRIGOTTO, 1991).

Para se compreender um fenômeno é preciso aprofundar-se em seu entendimento, partindo das primeiras impressões obtidas do objeto, ou seja,

começa-se do imediato, permeando as diferenças e as contradições mais complexas do real, a fim de alcançar a totalidade, o verdadeiro. Fundamentado no conhecimento aparente e imediato, por meio das abstrações do movimento real com que ele é constituído historicamente é que este fenômeno se torna exequível e permite a apreensão das contradições e determinações que constituem o objeto da pesquisa (SILVA, 2019).

O método de ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento, isto é, se refere a um movimento que exerce um ato sobre os conceitos, na parte da abstração. Sendo assim, o pensamento deve, na verdade, se distanciar de opiniões pré-concebidas, de conceitos externos ao objeto, de hipóteses que se encontram acima dele, para nele mergulhar e penetrá-lo, considerando apenas o seu movimento, para trazer à consciência este trabalho da própria lógica específica do objeto específico. Esse processo não é um caminho que vai de um plano (empírico) para outro plano (racional); mas sim uma mudança no pensamento e do pensamento (KOSIK, 1976).

Cada todo, considerado como objeto de estudo, pertence a uma totalidade ainda mais ampla, tanto teórica quanto historicamente, o que determina que sua totalidade é compatível e incompreensível em suas múltiplas determinações com o objeto. É somente a partir da compreensão das conexões que se movimentam, em seus vários aspectos e em suas partes sempre mutáveis, que dentro das possibilidades determinadas historicamente é possível uma aproximação progressiva da realidade objetiva pelo pensamento. A realidade objetiva, por ser estruturada no interior do movimento dos fenômenos que se modificam continuamente, não poderia ser percebida de outra forma que não seja pela dialética (LUKÁCS, 2011). Assim, neste capítulo, busca-se apresentar o “aparente” sobre os dados coletados pela aplicação do questionário e todo o processo histórico da implementação da EaD na UEG.

1.1 O Trabalho enquanto fenômeno: uma abordagem preliminar

Para Manacorda (1991), a designação “trabalho” em Marx pode ter o significado de uma atividade realizada pelo trabalhador, seja ela braçal ou intelectual, como o produto dessa atividade sendo que, o trabalho é interpretado sob dois pontos de vistas: um, como o sentido de atividade vital e o outro como

alienação. Nesse sentido, Marx e Engels (1972) abordam o trabalho compreendido como uma atividade vital e é o veículo de transformação da natureza para suprir as necessidades humanas, isto é, se trata de uma atividade essencialmente humana, tornando-se do ponto de vista ontológico, uma atividade inerente a todos os indivíduos

Já para Saviani (1994, p. 154),

[...] a essência do homem é o trabalho [...] O que o homem é, o é pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

Na história da humanidade, o trabalho assume diferentes configurações à medida que as forças produtivas se transformam em consequência do aperfeiçoamento da divisão social do trabalho. No processo histórico e evolutivo do capitalismo a divisão do trabalho sofreu profundas modificações, entre elas a relação homem-natureza, passada de geração a geração, mas transformada por gerações seguintes, “[...] somando uma massa de forças produtivas, capitais e formas sociais de intercâmbio, designando as condições de vida encontradas pelas diferentes gerações [...]” (ALVES, 2009, p. 27).

Saviani (2007) faz uma análise e afirma que a divisão dos seres humanos em classes sociais, provoca também na educação uma divisão, ocasionando uma ruptura da unidade da educação, caracterizada anteriormente como o “próprio processo do trabalho”. Como há duas classes distintas, após o escravismo, a classe proprietária é caracterizada por uma educação dos homens livres, centrada em atividades intelectuais voltadas à arte das palavras e nas atividades direcionadas ao lúdico e o militarismo e a outra não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais destinadas à assimilação ao processo do trabalho.

Assim, a primeira grande divisão social do trabalho foi aquela que separou o campo da cidade, conhecida como a primeira revolução industrial, o que intensificou o processo de divisão do trabalho na “moderna” sociedade capitalista, em todos os âmbitos da atividade humana. E foi nessa divisão do trabalho que se originou a sociedade formada por classes: a classe dos proprietários dos meios de produção e a classe explorada (proletária). Nesse sentido, em uma sociedade formada por classes, os lugares que cada agente social ocupa, depende da função social que cada qual desenvolve; em outras palavras, corresponde a lugares de dominação, subordinação e resistência (ALVES, 2009).

Ao longo desse processo histórico e evolutivo do capitalismo, no final do século XX, por volta dos anos 1960 - no Brasil - houve, no mundo do trabalho, o ingresso de inovações tecnológicas e organizacionais, que causaram impactos no processo produtivo representando um grande salto nessa área. Com isso, a introdução de conceitos como globalização, flexibilização e competências foram se tornando postos-chaves no capitalismo, o que caracterizou as mudanças ocorridas nos aspectos político, econômico e social e que afetaram, principalmente, a classe trabalhadora e o processo educacional no país (LIBÂNEO, 2003).

Para atender aos propósitos dos Organismos Internacionais (OIs) como o Banco Mundial, Celpa e Unesco, mantenedores do processo educacional em países emergentes, como o Brasil, o mercado de trabalho precisa se manter “abastecido” e, para isso, faz-se necessário formar novos trabalhadores (ALVES, 2009). No campo educacional, novas propostas e ressignificações de outras iniciativas já existentes têm como foco principal a formação de um “cidadão proativo, empreendedor, empoderado” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 15), cumprindo assim, o seu papel no processo educativo brasileiro de forma a suprir para estes organismos internacionais tais requisições de mão de obra, pois, com isso, mantêm e direcionam os rumos da não só da Educação no país, mas do processo de renovação e manutenção do capitalismo.

Tais mudanças ecoaram nas transformações sociais e produziram um processo de precarização do trabalho “[...] com aumento do desemprego, aumento do trabalho temporário e a instabilidade, parcialidade e terceirização do trabalho [...]” (ALVES, 2009, p. 25). A fim de se proporcionar maior valorização do capital e usufruir melhor da capacidade intelectual e manual do trabalhador, diferentes tarefas entre os trabalhadores foram surgindo, exigindo nova qualificação, fundamentados no discurso sobre a importância da multifuncionalidade.

A generalização desse processo culminou na desqualificação da força de trabalho, na intensificação da jornada e do ritmo de trabalho e na adoção do processo produtivo flexível, como ocorre no Toyotismo² (ANTUNES; ALVES, 2004). Diante disso, há indagações que são duplamente experienciadas na educação pela

² O termo toyotismo “implica a constituição de um empreendimento capitalista baseado na produção fluida, produção flexível e produção difusa. A produção fluida implica a adoção de dispositivos organizacionais’ como, por exemplo, o *just-in-time/kanban* ou o *kaizen*, que pressupõem, por outro lado, como nexos essenciais, a fluidez subjetiva da força de trabalho, isto é, envolvimento pró-ativo do operário ou empregado” (*apud* ANTUNES; ALVES, 2004, p.39).

adoção de novos padrões de remuneração e contratação dos professores conforme o padrão flexível e, mais ainda, pela materialização de propostas de reformas no contexto educacional e curricular, de políticas de formação de professores, interferindo no trabalho docente.

Ao se analisar o trabalho docente em um percurso histórico, aborda-se os temas que envolvem a formação e carreira docentes, seguido de condições de trabalho que são objetos de reformas educacionais e, sistematicamente, de debates, estudos e que se refletem diretamente no trabalho docente, em um efeito “dominó” que percorre toda a educação básica até o ensino superior.

1.2 Educação e Trabalho na EaD: uma relação de interesses sempre socioeconômicos

A Educação, enquanto política pública, tem como pilar promover a construção de conhecimentos nos seus mais diversos ramos; contudo, tal educação é pautada na desigualdade, da mesma forma que são desiguais as classes sociais e a diferença que existem nos tipos distintos de educação que recebem. Para as classes menos abastadas que mantêm o mercado de trabalho e aumentam o modo de produção, o processo educativo oferecido tem a finalidade de atender ao mercado de trabalho, sendo este reducionista e aligeirado. Já para a classe burguesa, detentores do capital, a educação tem cunho reflexivo com a intenção de fazê-los pensar, raciocinar e agir como cidadãos extremamente bem preparados para gerir, tendo seus direitos educacionais amplamente respeitados, o que não ocorre quando se trata da educação voltada ao trabalhador.

Barros (2003) aponta que, assim como nas relações de trabalho com a partir Revolução Francesa e da Revolução Industrial, as exigências educacionais sofreram grandes alterações provenientes de mudanças a partir da evolução das tecnologias, mais especificamente das tecnologias digitais da informação e comunicação, que passaram a afetar as relações de trabalho e, certamente, a se refletir na educação.

Nesse sentido, a EaD cresce por incentivo das políticas públicas educacionais que são moldadas de acordo com os interesses dos organismos internacionais, mantenedores da educação em países em crescimento. A formação docente ofertada e incentivada na EaD, em sua maioria, são estruturadas a fim de formar o maior número de pessoas, tratando-se, portanto, de uma educação em massa.

Nesse contexto, modelos educacionais que tenham foco na formação docente e não nas tecnologias, tornam-se um desafio ainda maior para os profissionais que trabalham diretamente com tal modalidade educacional, os quais buscam saber como, para quê e por quê fazer a educação a distância (ALMEIDA, 2001).

No caso da EaD disposta nas políticas educacionais brasileiras, os cursos de formação docente, estruturados nesta modalidade, expressam-se, ainda, do ponto de vista didático-pedagógico, de forma superficial, no sentido de ofertar cursos/disciplinas com propostas educativas que envolvam metodologias inovadoras e que promovam um ensino de qualidade, sendo ao mesmo tempo “democratizadores” (ABED, 2017).

Por outro lado, o momento político atual é contraditório, tenta definir visões sobre o que seria a democratização do ensino, contudo suas propostas visam atender meramente a interesses político-econômicos, mostrando resultados em termos numéricos sem se preocupar, efetivamente, com a qualidade na formação acadêmica e profissional. Assim, também, ocorre a formação continuada de professores na modalidade a distância (COLL; MONEREO, 2010).

Coll e Monereo (2010) indica, ainda, que essas propostas “inovadoras” se mostram contextualizadas a uma realidade marcada por novas formas nas quais a sociedade se organiza do ponto de vista econômico, social, político e cultural, denominadas como Sociedade da Informação (SI). Assim, para o autor, na sociedade contemporânea, há novas maneiras de trabalhar, de comunicar-se, de relacionar-se, de aprender, de pensar e, em suma, de viver, onde deve-se considerar, além disso, e dentro desse contexto, um cenário onde existe o ciberespaço.

Diante do exposto, as políticas educacionais estão fortemente vinculadas aos interesses do capitalismo, atendendo assim, as demandas de ordem econômica e social de países que são considerados de grande potencial econômico para os organismos internacionais, como é o caso do Brasil (Libâneo *apud* LIBÂNEO; SUANNO; LIMONTA, 2013).

Assim, a primeira menção à modalidade a distância de educação é descrita no texto da LDB de 1961 (Lei n.º 4.024), embora o tema apareça de formas distintas e menos impactantes em documentos datados dos anos 1960 até o momento atual. No documento em questão, em seu Art. 104, a possibilidade de existência da EaD aparece da seguinte forma:

Art. 104 Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal.

Aliando ao exposto, há, em 1967 a promulgação do Decreto-Lei n.º 236, que, além de modificar, complementou o Código Brasileiro de Telecomunicações, de modo a possibilitar a transmissão de aulas por intermédio da televisão educativa (BRASIL, 1967). Logo, em 1971, após o grande salto dado por meio do decreto supracitado, um capítulo especialmente dedicado ao supletivo é inserido na Lei n.º 5.692, o que reforça a então precária estrutura da EaD no texto da LDB de 1971, dando base sua concretização, ao entender que os meios para tal modalidade educacional seriam o rádio, a televisão, a correspondência (correios), dentre outros meios (BRASIL, 1971).

Um pouco mais adiante, com maior expressividade e normatização, o texto da LDB de 1996 apresenta, com maior clareza de alcance o que se entendia por educação a distância naquele momento. Existem, ainda, lacunas com relação a alguns níveis educacionais, mas percebe-se que já há o sentido de complementação, um sistema avaliativo, ou seja, uma estruturação para a EaD:

§4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

[...]

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§3º As normas para a produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado [...] (Brasil, 1996).

Lessa (2010) aponta que a legislação relacionada à modalidade da EaD visa regulamentá-la, o que a torna tal legislação necessária. Porém, um dos grandes desafios das instituições de ensino que optam por ofertar cursos na educação *online* é entender adequadamente essa legislação cobrando do Estado ampliações que

garantam, efetivamente, a qualidade e as condições didático-pedagógicas adequadas a esse processo educativo.

Já ao analisar a nova LDB, entende-se que há uma intencionalidade no que diz respeito às novas diretrizes nacionais para a educação no Brasil, que objetivam a formação de cidadãos eficientes e competitivos - tanto em cursos presenciais quanto à distância -, além de produtivos e rentáveis na busca pela qualidade total dos sujeitos transformados “numa máquina” pública, racionalizada. Pois, para a legitimação da LDB, por um lado há uma ação coletiva (pela esfera pública) e, por outro, a ação individual (pela esfera privada). Entretanto, nessa batalha de “egos” quem ganha é a política neoliberal que visa, de forma pretensiosa, a busca pela condução do trabalho pedagógico em sala de aula.

Concomitante às iniciativas da normatização legal sobre a EaD, como modalidade educacional, mostra-se importante também o desenvolvimento, a inovação e a utilização das tecnologias de comunicação e informação, inclusive com o desenvolvimento de equipamentos tecnológicos e *softwares* adequados a esta modalidade de ensino, bem como refletir acerca dos procedimentos didáticos a serem utilizados na educação *online*, pois essa forma de ensino, apresenta suas particularidades e, portanto, possuem modos específicos de aprendizagem (Libâneo *apud* LIBÂNEO; SUANNO; LIMONTA, 2013). Nesse sentido, “[...] o professor é o elemento-chave para dar corpo às reformas na escola, as quais têm como principal meta o exercício do trabalho docente a fim de preparar cidadãos aptos para conviver e trabalhar com a complexidade do cotidiano” (COUTO, 2005, p. 14).

Os constantes desafios e as perspectivas sobre a formação e atuação de professores do ensino superior em superar práticas pedagógicas conservadoras, fragmentadoras e reducionistas de conhecimentos “[...] são inquietações e indagações que estão presentes na academia e impulsionam reflexões e pesquisas a procura de alternativas para as incoerências presentes na docência” (PRIGOL; BEHRENS, 2014, p. 1).

Para Pimenta e Anastasiou (2002), na maioria das Instituições de Ensino Superior, embora seus professores possuam experiência significativa em suas áreas específicas de formação,

[...] predomina o despreparo quando ingressam na sala de aula [em especial, na sala de aula virtual] no que diz respeito a metodologias midiáticas que envolvam as tecnologias digitais, pensadas didaticamente,

de modo que se atinja efetivamente objetivos propostos para a promoção de processos de aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 37).

Imbernón (2010) destaca que uma formação para a docência universitária ajudará os professores no desenvolvimento de uma educação crítica e transformadora, na promoção de uma autoformação, articulação entre teoria e prática, fortalecendo a práxis docente na dialética entre professores, alunos e universidade. E, nesse aspecto, o que se percebe é um não preparo dos docentes para atuarem na educação a distância, o que causa a ideia de uma transferência de metodologias, conteúdos, atividades e de avaliações que não corresponde às particularidades de um ensino *online*.

O professor deste século necessita compreender que existem novos desafios a serem enfrentados, entre eles, o de identificar e redimensionar o colapso das “velhas” práticas da docência obsoleta, orientadas por paradigmas individualistas, centralistas e transmissores de verdades absolutas. Sendo assim, a formação e atuação pedagógica devem instigar no professor um repensar sobre seus saberes docentes e de suas práxis pedagógicas a fim de ampliar e reconstruir as práticas de ensino de forma a torná-las oportunizadoras de construção de conhecimento tanto para professores como para alunos.

No que se refere a práxis, Kraut (2000) entende-a como ação, no sentido intenso do termo, e afirma que esta está relacionada diretamente com a *phrónesis*³, ou seja, a capacidade de discernimento necessária para se agir corretamente, em outras palavras, constitui-se como o próprio objetivo da ação. No que diz respeito aos assuntos humanos, o mesmo autor afirma que a práxis é a capacidade que os homens virtuosos têm de agir, bem como é, também, a capacidade de dizer todas as coisas que são boas ou más para a comunidade.

Lima e Gonçalves (2009) abordam que a práxis se refere a atuação responsável, independente e guiada pelas ideias do homem. Quando se dá a instrumentalização de um objeto ou *poiésis*⁴ isso aponta para um resultado concreto, e numa obra, o objeto realizado só recebe seu valor e sentido ao final. De forma contrária, o atuar prático sempre leva um sentido e um valor em si mesmo e já

³ “Palavra de origem grega que define a sabedoria como virtude do pensamento prático, de acordo com o pensamento aristotélico” (DICIONÁRIO INFORMAL, 2020).

⁴ “Palavra de origem grega que, inicialmente, era usada como sinônimo de processo criativo, e depois passou a designar o processo criativo de uma poesia, desde sua ideia inicial até sua elaboração; 2. [Filosofia de Platão] Maneira do homem conseguir a imortalidade” (DICIONÁRIO INFORMAL, 2020).

cumpra seu objetivo pelo mero fato de se suceder como algo correto e justo, independentemente se o agente atinge na realidade o que desejava mediante sua ação. Diante disso,

[...] o professor deve ser um profissional diferente, com competências científica, pedagógica e didática e esta, estruturada de maneira que possa permitir ao docente refletir a prática pedagógica adaptando-a aos desafios de enfrentar novos problemas, conviver com as incertezas, com a transitoriedade dos conhecimentos e com as situações ambíguas e conflituosas (IMBERNÓN, 2010, p. 12).

Tal pensamento conduz à crença de que a formação continuada deve ser alicerce para tal reflexão pedagógica. Assim, existe concordância com Candau (1996, p. 150) que enfatiza que a formação continuada, para que se exerça o trabalho docente na EaD, deve ser concebida “[...] como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua [...]”. Dessa forma, o conjunto de ferramentas que existem para mediar o processo educativo recebe o nome de Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino (TDAE). As salas de aula *online* utilizadas nesse processo são definidas como Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA), onde é possível realizar as atividades, interagir com os colegas de curso e com o professor (tutor) dessa modalidade de ensino, que orienta a distância e torna-se um elo importante e obrigatório para a prática pedagógica do ensino a distância (BENAKOUCHE, 1999).

A relação imposta e descrita em muitos artigos entre a Educação a Distância e as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) têm sido objeto de uma lógica simplificada, pautada em pressupostos nem sempre bem fundamentados, de forma que alguns autores citados até aqui incorrem nessa mesma falta de fundamentação. Por isso, a visão principal “[...] é o de que o mundo tenha mudado em função de uma revolução científico-tecnológica, em cujo centro estariam as TIC[...].” (BARRETO, 2010, p. 1300).

Complexidade à parte, uma abordagem sistêmica e referenciais qualitativos devem ser observados para os projetos de curso em EaD para que haja a apropriação devida das tecnologias digitais. Eles devem prever aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestruturas adequadas para sua eficiência, dentre eles Oliveira e Oliveira (2010, p.2) relacionam como principais tópicos: a Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;

Sistemas de Comunicação; Material didático; Avaliação; Equipe multidisciplinar; Infraestrutura de apoio; Gestão Acadêmico-Administrativa; Sustentabilidade financeira.

Contudo, no campo educacional em questão, especificamente, ao se tratar de formação docente, pensar que as tecnologias digitais aparecem como uma solução pronta para todos os problemas, considerando que ela está impregnada de metodologias ineficazes, da falta de planejamento das atividades propostas e que ainda há a inserção de conteúdos e materiais didáticos inadequados a uma boa e consolidada formação docente, seria, no mínimo, uma pretensão e ao mesmo tempo, uma desconsideração dos aspectos didático-pedagógicos que envolvem diretamente o campo da educação entre outros aspectos que envolvem um eficiente processo de formação. Para tanto,

[...] as tecnologias utilizadas devem possibilitar aos envolvidos uma comunicação forte, de forma que, o acompanhamento sistemático e a orientação que se estabelece entre ambos permitam que os alunos adquiram confiança em si mesmos, desenvolvam a competência de aprender de forma autônoma e construam o seu conhecimento tendo em vista os seus objetivos pessoais e profissionais (NEVES; MACHADO, 2012, p. 04).

O docente ideal, nesse caso, é aquele que consegue driblar as problemáticas supracitadas e envolver o aluno na atmosfera tecnológica, sendo que o processo, no geral, pretende que o aluno em questão, seja também aquele que já detém conquistas educacionais importantes – boa leitura, compreensão textual, etc. - para que a utilização de tais tecnologias favoreça as novas conquistas no campo da autonomia e construção de conhecimentos atualizados e que representem um salto na vida escolar/acadêmica deste indivíduo. De forma que, o foco da expansão da EaD nos últimos anos foi a Educação Superior, segundo Oliveira (2011) e Pereira e Moraes (2010), dando ênfase na formação de professores, para o exercício docente na educação básica. Paralelamente à perspectiva de democratização do acesso, com ações direcionadas para o crescimento da EaD na esfera pública, os dados do Censo 2015 mostram também a forte presença da EaD nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/1996, no Brasil, um significativo crescimento de instituições públicas e privadas que ofertam cursos na EaD, conforme dados apresentados pela Associação Brasileira de Educação a

Distância – ABED, que indicam que o número de instituições que ofertam cursos superiores na modalidade de EaD cresceu 36% no período de 2004 a 2006, passando de 166 para 225. De acordo com o Censo de 2015, dos cursos de graduação ofertados na modalidade a distância, as licenciaturas alcançaram números excelentes de alunos matriculados (BRASIL, 2016).

Durante os anos de 2007 a 2010, a EaD se fortaleceu e se consolidou como estratégia de formação de professores por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) - Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, conhecido como o “Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) da Educação” (BRASIL, 2007). Esse Plano corresponde a um conjunto de projetos das quais, uma de suas principais ações, destaca-se a criação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) em substituição ao FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental) que representou uma evolução no que diz respeito à redistribuição dos impostos, tendo uma visão geral das matrículas da Educação Básica e não apenas da Educação Fundamental; a implantação de um piso salarial nacional para o magistério; a reforma do ensino superior; mais recursos para os municípios que cumprirem as metas definidas pelo PDE; a criação do “Provinha Brasil”, a avaliação das habilidades de leitura e escrita de crianças até oito anos de idade; a ampliação da formação de professores por intermédio da Universidade Aberta do Brasil (UAB); a criação do Prodocência, projeto para apoiar a formação do professor de educação básica e a criação da Nova Capes, que passa a assumir a gestão da UAB (BRASIL, 2007).

Shiroma e Evangelista (2011) ressaltam que, na década de 1990, as políticas educacionais estiveram voltadas às exigências de mudanças ocorridas pela reforma da educação básica com propostas de soluções restritas, desconsiderando a discussão do ensino superior de maneira global. Freitas (2002, p. 167) discute que acerca das políticas de formação docente, que nos anos 2000 estavam articuladas à interna reestruturação das universidades no que diz respeito à expansão e organização da educação superior em EaD. Segundo o autor, a formação de professores em sua reconfiguração é articulada ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), bem como ao crescimento da UAB e do Sistema nacional de Formação de Professores, que até então, era coordenado pelo CAPES.

Entretanto, para Dourado (2008), tal fato não eximiu a educação a distância de tornar-se uma estratégia política promissora para o capital, que atende as demandas do mercado de trabalho frente aos organismos internacionais que são, também, os mantenedores de projetos diretamente relacionados à educação, saúde e segurança pública no nosso país. Nesse sentido, há por parte de educadores uma preocupação com a banalização do processo educativo, incluindo-se aí a continuidade da não valorização dos envolvidos na educação com a manutenção dos baixos valores pagos aos tutores, professores formadores, coordenadores envolvidos na nessa modalidade de ensino, propostos pela UAB e que se estendem às instituições públicas (com fomento próprio) e de instituições privadas, que estão a cada ano crescendo na oferta de cursos na EaD.

Cabe ainda mencionar que, como os cursos ofertados na modalidade a distância diz respeito a programas que visam atingir um grande contingente de pessoas, não sendo possível observar as particularidades e especificidades regionais e locais dos cursos ofertados; nesse sentido, um dos problemas da educação em larga escala seria a “distância” que pode haver entre a proposta educacional e a realidade dos alunos. As implicações resultantes disso são a homogeneização da educação, o que retira parte importante do ato educacional que precisa observar o contexto no qual o aluno habita, contexto este no qual interferirá bem ou mal conforme a qualidade dos conhecimentos ligados à sua regionalidade, uma vez que o Brasil é um país de grandes diferenças neste quesito e requer atenção redobrada diante do pensar sobre as metodologias propostas na EaD com vistas suprir tal necessidade.

No ano de 2004, o Ministério da Educação, por meio da Portaria n.º 4.059, autorizou a implementação da modalidade de disciplinas semipresenciais nos cursos superiores, em instituições reconhecidas. Essa mesma normativa limitou em 20% (vinte por cento) a oferta dos componentes curriculares semipresenciais no total de horas da matriz curricular dos cursos (BRASIL, 2004). A portaria em questão, além de autorizar que 20% da carga horária das disciplinas curriculares ocorra em regime semipresencial, determina também que aconteçam encontros presenciais, com destaque para a importância da avaliação presencial e para a necessidade de tutores capacitados. Assim, o que precisa ser esclarecido, é que há uma urgente necessidade de capacitar o professor para exercer a tutoria em EaD, pois o professor do ensino presencial detém a metodologia para a sala física de aula e nem

sempre o perfil professor/tutor se encaixa no do professor/presencial. A função docente a distância requer um profissional capacitado a lidar com a autonomia do método que não inclui o “olho a olho”, mas que ainda, para além disso, possa impulsionar, motivar e movimentar o estudo e ampliar os objetivos tanto do aluno como os seus próprios.

O Decreto n.º 5.622/05, que entrou em vigor em 19 de dezembro de 2005, evidencia a avaliação presencial como a mais importante do processo de EaD. Estabelece também que os cursos de EaD devem ter a mesma carga horária dos cursos presenciais - com equivalência entre os cursos presenciais e a distância no que diz respeito a carga horária e ao diploma. O decreto propõe uma preocupação em adotar critérios de valorização da EaD, sem que haja prejuízos para os alunos se comparado este tipo de formação com a educação presencial. O que pode ser possível, considerando que haja um bom método avaliativo, abrangência de conteúdos e observância com relação à produção do aluno como aliado na avaliação, mesmo que a distância.

A Portaria n.º 4.059 de 2004 foi revogada dando lugar à Portaria n.º 1.134, de 10 de outubro de 2016, que traz nova redação ao tema. Em 28 de dezembro de 2018, a Portaria acima citada também foi revogada, dando lugar a Portaria n.º 1.428, aumentando de 20 para até 40% de disciplinas de cursos de graduação presenciais na modalidade semipresencial. Com a implementação desta portaria, mantêm-se as preocupações com o percentual à distância e com a presencialidade das avaliações. Ela descreve em seu Art. 2º, parágrafo único, e no 3.º Art. que:

[...]

Art. 2.º As IES que possuam pelo menos 1 (um) curso de graduação reconhecido poderá introduzir a oferta de disciplinas na modalidade a distância na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, até o limite de 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Parágrafo único. As disciplinas na modalidade a distância devem estar claramente identificadas na matriz curricular do curso, e o projeto pedagógico do curso deve indicar a metodologia a ser utilizada nestas disciplinas.

Art. 3º O limite de 20% (vinte por cento) definido art. 2º poderá ser ampliado para até 40% (quarenta por cento) para cursos de graduação presencial, desde que atenda as especificidades descritas nesta portaria (BRASIL, 2018, p. 1).

No que se refere a uma indagação essencial feita por grupos de professores e/ou pesquisadores a ser considerado em um processo formativo em EaD é analisar

quais aspectos, categorias e dimensões um curso ofertado a distância pode ser considerado como bom ou ruim em suas metodologias. As pesquisas caminham no sentido de que se crie parâmetros e indicadores passíveis de uma análise dos cursos de graduação ofertados na EaD, baseando-se em modelos, dimensões e critérios que considerem suas peculiaridades, em especial, quando se refere à formação de professores nesta modalidade educacional. Nesse sentido, Meyer (2002) argumenta que há uma lacuna quanto a definição em considerar/avaliar a qualidade de cursos superiores na EaD, de forma que torne os indicadores válidos para essa modalidade de ensino.

A formação docente está intrinsecamente ligada ao trabalho docente, sendo que o professor/tutor, por vezes, é também aluno de sua própria modalidade de ensino. Esse trabalho é realizado por profissionais que se propõe a atuar como nesse contexto, dentro da modalidade a distância e que planejam, estruturam suas disciplinas com objetivos bem delineados, na tentativa de associar conteúdo a uma metodologia adequada ao que se está propondo (ARAÚJO, 2014; SHIROMA, 2018) e que encontrará em sua sala de aula um aluno ainda mais preparado para questioná-lo.

Para se entender essa relação no contexto pesquisado é importante compreender o conceito de trabalho seguindo a dialética marxista na intenção de compreender a íntima relação entre formação e trabalho docente. Nessa ação, o ser humano “[...] põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana [...]” (MARX, 1998, p. 211). Isso significa dizer que, na concepção de Marx, o homem transforma a natureza e transforma a si mesmo pelo trabalho. Sendo assim, o trabalho é o elemento fundante que caracteriza o gênero humano (COSTA, 1996) e que faz a distinção entre o ser humano e os demais animais, independentemente de qualquer forma social determinada.

A diferença do homem em relação aos demais animais não está apenas na capacidade de transformar a natureza de forma consciente e intencional, mas, também, pelo modo que produz sua vida material, de tornar-se capaz de construir histórias de forma coletiva como um ser social, e, ao mesmo tempo, de gerar cultura, apresentar ideias, crenças e valores, enfim, a capacidade de desenvolver conhecimentos, tendo como alicerce a realidade que o cerca (LUKÁCS, 1989).

Para garantir não só sua vida, mas propiciar a propagação de sua espécie, além das necessidades básicas, era preciso também proteger o seu corpo de fenômenos naturais e de erguer abrigos. Situações que não eram passíveis de serem realizadas somente com suas mãos, ou seja, era necessário a utilização de instrumentos elaborados a partir da matéria prima encontrada na natureza. Portanto, o trabalho estabeleceu uma relação do homem com o meio ambiente, no sentido de transformá-la, de modo que a medida em que isso ocorria, havia também a transformação do próprio homem. Segundo Costa (1996, p. 6),

[...] O processo de trabalho estabelece uma relação dialética entre o homem e a Natureza. Ele a transforma, a humaniza e ao modificá-la transforma-se a si próprio e no ato de se naturalizar, produz e reproduz as características da espécie, enquanto dotada de humanidade.

No processo evolutivo e histórico do homem, a análise realizada por Leontiev (2004) aponta que a hominização e a humanização contribuíram para o surgimento do trabalho, uma vez que a primeira representa a evolução biológica e a última remete a todo o desenvolvimento cultural, delineado historicamente. Com relação ao processo de hominização, Costa (1996), em sua análise, mostra que a transformação da natureza realizada pela espécie humana era feita atribuindo-se a ela uma finalidade, e que o produto desta transformação resulta em um ato consciente; em algo que existia previamente em sua mente, ou seja, ideologicamente na imaginação de um trabalhador e em sua atividade produtiva; “[...] já a humanização, transformou ‘mentalmente’, sociologicamente, esse novo homem, que passou a ter no trabalho sua maior identidade [...]” (RODRIGUES, 2014, p. 83).

Leontiev (2004), baseando-se nos estudos de Marx, entende o homem como um ser social, que não nasce humano e sim que se constrói como tal, a partir das relações sociais que estabelece, tendo como base da hominização o trabalho, condição esta que o diferencia dos demais animais, ou seja, o seu desenvolvimento é traçado por um processo biológico e, também, por uma condição sócio histórica. Melo, Gonçalves e Bezerra (2011, p. 2) afirmam que

[...] filogeneticamente, a hominização e a humanização têm trajetórias distintas, uma vez que pelo desenvolvimento biológico observamos a evolução do homem à espécie *Homo sapiens*, já o desenvolvimento histórico o qual surge a partir do desenvolvimento biológico culmina com o surgimento do ser social, possibilitando por meio do trabalho, o surgimento

da sociedade, dos complexos sociais em resposta às necessidades humanas.

Nesse sentido, o homem não nasceu sabendo produzir e, portanto, foi necessário aprender em um sentido amplo, isto é, a engendrar a sua própria existência. Outrossim, Saviani (1994) destaca que o trabalho realizado pelo homem era aprendido a partir do momento em que era feito, ou seja, o homem aprendia a trabalhar trabalhando, lidando com a natureza e relacionando-se uns com os outros. Desse modo, o homem ia se educando e educando as novas gerações. Com isso, a relação de trabalho e educação é, para o homem, uma relação de identidade, pois a sua atividade de produção é simultaneamente a sua formação.

Nas sociedades primitivas, o trabalho constituía-se, primordialmente, na ação do ser humano sobre a natureza, tendo como o objetivo extrair dela o alimento necessário para a subsistência da espécie e as condições para se proteger das intempéries e animais ferozes, melhor dizendo, a atividade de produção era medida pelas suas necessidades humanas básicas e energéticas e de sua subsistência.

As atividades do trabalho, exercidas fundamentalmente no intuito de preservar a espécie humana, não necessitavam de instrumentos sofisticados para a produção material. Esse movimento foi declinando nas sociedades primitivas a partir do momento em que a obtenção de um produto começou a ser feito sem troca e sem reciprocidade. A partir do momento em que o trabalho deixou de ser visto como uma atividade de troca, o trabalho executado passou a ser de forma alienada, contabilizada e imposta por aqueles que vão tirar proveito dos frutos desse trabalho, isso sinaliza que a sociedade em questão não é mais primitiva, isto é, tornou-se uma sociedade dividida em dominantes e dominados, em senhores e súditos (SAVIANI, 1994).

A sociedade é constituída, em sua totalidade, por diversos aspectos sendo esta uma síntese de múltiplas determinações (MARX, 1999).

Para Ório (2014, p. 18),

[...] da mesma forma não é possível tratar a sociedade como 'um organismo em que cada órgão individual possui sua função para a reprodução normal de um sistema' [...] A sociedade tem uma origem histórica, se modifica a partir da ação humana e, finalmente, todo este desenvolvimento sócio histórico compreende diversos eventos, ações e transformações que são determinantes para a constituição da realidade presente e para a apresentação de tendências para o futuro. Por isso, apenas podemos compreender a sociedade como uma totalidade, ou seja, como um conjunto de relações sociais.

Por isso, a riqueza de uma sociedade é construída partindo dessa ação humana e essa construção se dá em razão de um trabalho executado, duramente, pelos trabalhadores que acordam diariamente e se dirigem ao seu trabalho que, em muitas situações é árduo para suprirem suas necessidades vitais e, para além disso, suprirem suas necessidades materiais.

Diante disso, para analisar a produção de riqueza na sociedade contemporânea e capitalista seja ela um bem constituído pelo trabalho produtivo ou improdutivo, “[...] partiremos aqui de um método de conhecimento o qual busca reconstituir a realidade no pensamento por meio da abstração. Trata-se do método dialético de Karl Marx, que propõe desenvolver conceitos como expressão da realidade [...]” (ÓRIO, 2018, p. 17).

Para Marx (1996), o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ório (2018, p. 35) acrescenta que

[...] o processo de trabalho em geral, sendo um processo de formação de valor, no capitalismo desenvolve-se também como um processo de valorização. Se os seres humanos constituem na consciência algo que depois efetivam na prática, transformam a natureza e a si mesmos, então, no capitalismo o trabalhador transforma a natureza e a si mesmo tendo como base principal o lucro do capitalista. Desta forma, é possível afirmar que o lucro, proveniente da exploração, é o que move a humanidade sob o modo de produção capitalista.

Considerando que o que gera valor na sociedade capitalista é o trabalho e o capital nele investido expressa trabalho acumulado na forma de dinheiro que é a expressão dada ao valor do trabalho, entende-se que para gerar mais dinheiro é preciso pensar no capital que será reinvestido. Nesse sentido, a valorização do capital se revela na desvalorização do trabalhador (operário) em relação ao produto do seu trabalho e o que foi produzido no capitalismo expressa a submissão do trabalho ao capital, isto é, aos objetivos de valorizar incansavelmente o que foi investido, visto que “[...] isso ocorre em uma sociedade totalmente mercantilizada, em que o trabalho deixa de ser essencialmente uma mediação dos seres humanos com a natureza para ser uma mediação entre o capital e sua valorização [...]” (ÓRIO, 2018, p. 37).

A valorização do capital se dá por meio do trabalho produtivo que é aquele que cria um valor superior ao valor consumido, ou seja, de sua reprodução. De forma mais clara, o trabalho produtivo é aquele em que o operário desenvolve o seu

trabalho para além de sua subsistência e pelo qual o trabalhador não será remunerado. De forma que o trabalhador produtivo é o proletário que, por meio de sua força de trabalho, enriquece o investidor (o que possui o capital) que, no caso, é a classe dominante, a burguesia. Portanto,

[...] todo o trabalhador produtivo é um assalariado, mas nem todo o assalariado é um trabalhador produtivo. Quando se compra o trabalho para o consumir como valor de uso, como serviço, não para colocar como fator vivo no lugar do valor do capital variável e o incorporar no processo capitalista de produção, o trabalho não é produtivo e o trabalhador assalariado não é trabalhador produtivo. O seu trabalho é consumido por causa do seu valor de uso e não como trabalho que gera valores de troca; é consumido improdutivamente. O capitalista, portanto, não o defronta como capitalista, como representante do capital; troca o seu dinheiro por esse trabalho, mas como rendimento, não como capital. [...] O dinheiro funciona aqui unicamente como meio de circulação, não como capital (MARX, 2004, p. 111).

De acordo com Ório (2018), o trabalhador produtivo é aquele que valoriza diretamente o capital e que, ao desenvolver o seu trabalho, enriquece o capitalista e é explorado pelo mesmo, gerando a ele mais valor. Sendo assim, o trabalho produtivo decorre da produção de mercadorias e, parte desta produção é realizada por meio de um trabalho não remunerado, sem custo para o capitalista, dando à classe dominante a apropriação do lucro (MARX, 2004).

Caso a atividade trabalhista realizada por um proletário fosse executada apenas para garantir o seu salário, esse trabalho não seria considerado produtivo no sentido de mais valia, ou seja, não haveria lucro para o detentor do capital (MARX, 2004). Ório (2018, p. 38) traz à discussão que

[...] o trabalho produtivo tem como elemento fundamental o caráter de ser criador de valor de troca e o processo capitalista de trabalho caracteriza-se por ser um processo que absorve trabalho. O caráter produtivo do trabalho nada tem a ver com o conteúdo determinado de cada trabalho específico, apenas com a quantidade de valor por ele criado.

No capitalismo, o detentor do capital não investe na produção de mercadorias para sua subsistência ou para satisfazer uma vontade pessoal, independente da função exercida pelo trabalhador, pois o que se torna significativo é o quanto aquele trabalho desenvolvido gera riqueza. “Por isso, um trabalho de idêntico conteúdo pode ser produtivo ou improdutivo [...]” (MARX, 2004, p. 115).

Todo investimento de capital tem um “objetivo certo” que é o de gerar mais riqueza e, para isso, “[...] o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais

riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão [...]” (MARX, 2010, p. 80), o que lhe causa o estranhamento diante do que cria, pois não usufrui da mercadoria, tornando-o escravo do objeto produzido e, portanto, alienado.

No trabalho estranhado, há uma evidente separação entre trabalhador e produção, da exteriorização do trabalho, o que o “coisifica” tornando-o um objeto; isso faz com que o homem perca a si mesmo, e, também, sua relação com seu interior. O trabalhador só se satisfaz em suas necessidades básicas como se alimentar, dormir, realizar suas necessidades fisiológicas e procriar, conduzindo-o a uma completa insatisfação, ao sacrifício e à mortificação, pois o trabalho é realizado sob coerção, o que o faz negar sua atividade propriamente humana; “[...] o trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria [...]” (MARX, 2004, p. 80).

A força de trabalho como produto é o que vai compor a mais-valia, que corresponde a um valor superior ao valor de sua própria produção, bem como dos demais meios de produção empregados no processo de trabalho. No capitalismo, o processo de trabalho salienta-se, fundamentalmente, como um processo de valorização do capital (ÓRIO, 2018). Destarte, Marx (1982, p. 34) também destaca que

O patrão, ao que parece, compra-lhes, portanto, o trabalho com dinheiro. Mas isso só ocorre na aparência. Na realidade, o que vendem ao capitalista é sua força de trabalho [...] e com essa mesma quantia, com a qual comprou a força de trabalho, poderia ter comprado açúcar ou outra mercadoria qualquer [...] A força de trabalho é, pois, uma mercadoria, [...] só que não é medida com balança, mas sim com o relógio.

Tal troca, horas/trabalho por dinheiro, torna o trabalhador parte num círculo de repetições infindas, onde pelo valor da venda de sua força de trabalho, ele compra do capitalista os meios de “sobrevivência” dos quais crê necessitar, uma vez que com a pós-modernidade, tais necessidades precisam ser amplamente questionadas, pois aumenta, em muito, o quanto esse círculo de necessidades cresce, o quanto mais de trabalho e dinheiro são necessários para mantê-lo e, evidentemente, quanto mais se favorece o capitalismo (que é o real criador e mantenedor dessas necessidades e o maior beneficiário delas).

A troca de mercadorias foi uma prática comum entre as sociedades primitivas, fato que, ao longo do tempo, foi entendida como um ato que garantia a subsistência, de modo a suprir as necessidades imediatas, mas não garantia o lucro. Já a produção em série (no sentido da quantidade) de um determinado produto que é

considerado útil, pode ser atribuído, a ele, um valor convertido em moeda [dinheiro]. Ressalta-se aqui que o valor atribuído ao produto se refere também ao tempo gasto para produzi-lo, posto que

[...] não existe troca sem divisão de trabalho, quer natural, quer como resultado histórico; segundo, a troca privada supõe a produção privada; terceiro, a intensidade da troca, do mesmo modo que sua extensão e tipo, são determinadas pelo desenvolvimento e articulação da produção; por exemplo: a troca entre a cidade e o campo, a troca no campo, na cidade etc. A troca aparece, assim, em todos os seus momentos diretamente compreendida na produção ou por ela determinada (MARX, 1999, p. 38).

Ao longo da história da humanidade, a divisão social do trabalho foi se constituindo, posto que, inicialmente, o trabalho ocorria entre os membros de uma família foi se ampliando gradativamente. A partir dessa divisão nas sociedades humanas, ao longo de um processo histórico e evolutivo, surgiram atividades laborais desenvolvidas por determinados indivíduos, o que provocou uma divisão nos produtos resultantes do trabalho. Nesse sentido, inicialmente, a divisão de trabalho se deu em relação ao trabalho industrial e comercial que ocorriam nas cidades e o trabalho agrícola, aquele executado em regiões rurais, condição que promoveu a separação entre cidade e campo por terem interesses opostos.

Tal divisão do trabalho conduziu a uma segmentação de tarefas (entre o trabalho industrial e o comercial) e, conseqüentemente, promoveu a divisão do trabalho em ramos diferentes, criando assim, subdivisões entre os indivíduos que cooperam em determinados trabalhos, estabelecendo as condições para que haja a “permuta” e o intercâmbio entre as nações (MARX, 1984).

Em um processo paralelo, a divisão do trabalho na sociedade humana diz respeito ao modo como os seres humanos se organizam para distribuir as tarefas cotidianas. Sendo assim, conceber teleologicamente a natureza e a história implicam não somente que estas tenham um fim, mas que estão voltadas para um objetivo e que, a sua existência e o seu movimento no conjunto e nos detalhes, tenham um autor consciente (LUKÁCS, 1960). Por exemplo, quando há o plantio de uma espécie de flor em um vaso, há, inicialmente, uma criação mental que vai se transformando em atividade concreta (real), com um início e um fim.

Dessa forma, causa ao trabalhador um “contentamento” de modo que ele se reconheça no trabalho realizado; consiste na materialização de uma subjetivação, pois se trata de um trabalho pensado que se materializa, dando ao trabalhador uma sensação de satisfação.

Diante dessas circunstâncias, a condição do trabalho vai se dividindo entre intelectual e manual e, segundo Marx (1984), essa divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual é o que caracteriza a separação entre o planejamento e a execução do trabalho, por exemplo: quem pensa os processos educacionais não são os mesmos que os executam. As classes sociais vão se estabelecendo de acordo com seus modos de vida (atividades comuns partilhadas e condições de vida) o que promove o surgimento de outras classes, gerando uma hierarquia social na qual as classes dominantes subjagam as classes dominadas, ao deter os meios de produção.

Ório (2018, p. 53) enfatiza que

[..] as classes sociais se constituem a partir das relações sociais empreendidas pelos indivíduos que as compõem, portanto, as classes sociais se constituem em relação íntima umas com as outras, elas não são constituições arbitrárias, mas relacionais.

A origem da classe burguesa, para Marx (1999), perpassa a produção cultural que resulta na distinção entre cultura erudita e cultura popular, na produção do conhecimento por um determinado grupo e pela diferença entre trabalho concreto (produtor de valor de uso) e o trabalho abstrato (produtor de valor de troca), o que torna essa classe constituída de representações e ideologias transformadas em uma importante atividade para a reprodução das relações de produção capitalistas e “[...] que contribuem com a legitimação, adesão e justificação do modo de produção dominante” (VIANA, 2012, p. 205).

Exemplificando o que está posto acima, pode-se dizer que, um médico, bem como um professor biólogo ou um sociólogo pertencem à classe intelectual, independente da função que exercem de acordo com a profissão escolhida, ou seja, “[...] eles não são, cada um, pertencente a uma classe diferente, são todos da mesma classe, com suas divisões, subdivisões e conflitos, mas também com suas semelhanças e similitudes” (VIANA, 2012, p. 205).

Os intelectuais, pertencentes a um setor de classe, possuem modos de vida e interesses comuns que abrangem o saber técnico-científico por meio de uma distribuição mais favorável do mais-valor global para esta classe. A prática intelectual envolve filiação a instituições, o estabelecimento de normas e a criação de representações comuns entre outros. Em contraposição a isso, Marx e Engels (1996) pontuam que os capitalistas têm a noção de que suas ideias e ideais como

liberdade, igualdade, solidariedade, fraternidade, entre outros, tendem a dominar as representações, bem como as apresentam como verdades eternizadas.

O trabalhador desenvolve o trabalho produtivo para além de sua subsistência, isto é, aquele trabalho pelo qual não é pago. Para abordar sobre o trabalho improdutivo, ressalta-se aqui que, no capitalismo, “[...] os intelectuais não extraem mais-valor diretamente dos proletários e sim recebem renda dos capitalistas para exercer este papel reprodutivo [...]” e improdutivo (VIANA, 2012, p. 205). Um bom exemplo disso é um filósofo, pertencente à classe intelectual, da mesma forma um sociólogo, um economista, um jornalista, um artista; na verdade “[...] eles não são, cada um, pertencente a uma classe diferente, são todos da mesma classe, com suas divisões, subdivisões e conflitos, mas também com suas semelhanças e particularidades” (VIANA, 2012, p. 205). De acordo com Marx (1998, p. 29),

[...] nas classes médias - pequenos comerciantes, pequenos fabricantes, artesãos, camponeses - combatem a burguesia porque esta compromete sua existência como classes médias. Não são, pois, revolucionárias, mas conservadoras; mais ainda, são reacionárias, pois pretendem fazer girar para trás a roda da história. Quando são revolucionárias é em consequência de sua eminente passagem para o proletariado; não defendem então seus interesses atuais, mas seus interesses futuros; abandonam seu próprio ponto de vista para se colocar no do proletariado.

Nesse sentido, Viana (2012) mostra que quanto maior o desenvolvimento da intelectualidade, maior o desenvolvimento de diferentes ideologias, pois a função de um intelectual, na divisão social do trabalho, é o de produzir cultura, ideias, arte, representações, concepções científicas, artísticas, técnica, tecnológica, no sentido de reproduzir as relações de produção capitalistas, ou ainda, estruturar novas relações de produção ao se filiar com outras classes sociais, na busca de sua autonomia, defendendo assim, seus interesses próprios. A produção de ideologias da classe intelectual está vinculada, segundo Ório (2018) ao fato de ser esta, uma forma de se legitimar diante das demais classes, na busca de melhores condições de vida. Assim,

[...] os interesses imediatos da intelectualidade giram em torno de *status*, poder, renda, ampliação, hierarquização. A intelectualidade moderada, mais próxima da burguesia, deseja melhores condições de vida, enquanto frações marginalizadas mantêm posições mais radicais, esboçam os interesses históricos e podem se aproximar do proletariado (ÓRIO, 2018, p. 56).

Partindo de uma análise da classe intelectual, entende-se que há classes sociais que possuem interesses históricos de se tornarem uma classe dominante, ou

seja, “[...] a classe dominante tem a noção de que suas ideias dominam todas as representações e as apresentam como verdades eternas [...]” (MARX; ENGELS, 1996, p. 96). Para que a classe intelectual se tornasse dominante, seria necessário que seus interesses, conforme Ório (2018), se tornassem interesses comuns de toda a sociedade ou, de grande parte dela, ou seja, do proletariado.

Marx e Engels (1984) descrevem que os pensamentos dominantes pertencem às classes dominantes, pois por terem o poder do capital se apropriam também do poder espiritual dominante. Sendo assim, a classe de burgueses, ou seja, dos detentores dos meios de produção material, dispõe certamente dos recursos de produção intelectual; já para aqueles que não possuem os meios de produção estão subordinados à classe dominante e, aos pensamentos desta classe. Dessa forma, tornam-se também dominantes, pois se expressam sob a forma de ideias e de domínio e, portanto, a de uma classe dominante.

Ao abordar sobre o trabalho, na concepção marxista, que se divide em manual e intelectual, qual é então o lugar do exercício docente e qual é a sua relação dentro do sistema produtivo? Estaria ele vinculado ao pensamento de Gramsci no que diz respeito ao “intelectual orgânico”?

Para Duriguetto (2014, p.282), com relação ao pensamento de Gramsci,

É nesse contexto de sua reflexão que aparece a expressão intelectual orgânico: “os intelectuais ‘orgânicos’ que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo são, na maioria dos casos, ‘especializações’ de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz”. É também, nesse contexto, que define os “intelectuais tradicionais” como sendo os intelectuais vinculados aos grupos sociais dominantes nos contextos socioeconômicos específicos do desenvolvimento histórico (grifos da autora).

Sendo estes os porta-vozes de seus iguais, o docente busca transcender de apenas mais um intelectual inserido em posição *status quo*, para uma mais ampla visão de si mesmos, como cidadãos e profissionais pensadores, dotados não só de integridade, mas imbuídos da força necessária para as lutas sociais, com clareza de objetivos e propósitos superiores.

1.3 O Trabalho Docente

As discussões sobre o trabalho docente têm as contribuições de Tardif e Lessard (2011, p. 111) que relatam que ser docente envolve variáveis capazes de “[...] caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: tempo de trabalho [...],

número de hora de presença obrigatória em sala de aula, o número de alunos por turma, o salário dos professores, as condições do espaço físico, entre outros [...]”, um trabalho imaterial com moldes de trabalho material. De acordo com Hypólito (2012, p. 227), essas “[...] condições de trabalho têm sido negligenciadas a ponto de ter aumentado assustadoramente a precarização do trabalho docente [...]”. Já Contreras (2002, p. 02) entende que a autonomia e o uso de mídias fomentam a práxis pedagógica

[...] no processo de [atuação] docente e formação, a autonomia, a responsabilidade e a capacitação ao uso das tecnologias digitais são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis no trabalho docente e em sua práxis pedagógica.

No que diz respeito ao trabalho docente e à sua produção, ambos se configuram, na compreensão de Marx (1980, p. 404), como “não material”, o que se deve ao fato de a produção ser inseparável do ato de produzir. Segundo Marx, nessas formas de produção, “devido à natureza da coisa” (MARX, 1980), o modo capitalista tem aplicação limitada, o que as tornam formas secundárias de produção, insignificantes se comparadas ao conjunto da produção capitalista, ou melhor dizendo, ao mesmo tempo que se exerce a docência está sendo produzido o material não palpável que é o conhecimento e por sua natureza não palpável, torna-se um item difícil de qualificar dentro da esfera capitalista.

A esse respeito, Costa (1996, p. 189) afirma que

[...] não podemos deixar de reconhecer, hoje, a incidência de consideráveis modificações operadas no mundo do trabalho pela sofisticação dos mecanismos do capitalismo, o que é registrado mesmo por teóricos de orientação marxista. O surgimento de um amplo espectro de atividades burocráticas e de prestações de serviços, e as alterações no interior de práticas ocupacionais reconhecidas e tradicionais, tem produzido mudanças nas relações de trabalho e na estrutura de classes [...].

Sob o aspecto capitalista, a educação, manifestada pela divisão social do trabalho, separa o trabalho da ciência, enquanto força autônoma, colocando-a a serviço do capital, além de adestrar o trabalhador, especializando-o, tornando-o compatível com uma habilidade parcial fragmentada. Assim, o processo intelectual de é visto como poder que pode dominar ideologicamente os indivíduos, o que torna a ciência, atividade intelectual por excelência, uma ferramenta produtivista no ato de uniformizar, automatizar e que passa a ter relação direta com a pobreza intelectual dos mesmos. É assim que ocorre o enriquecimento constante da classe burguesa e,

consequentemente, o empobrecimento cada vez maior da classe dominada, os trabalhadores.

Essa situação foi gradativamente se modificando a partir da década de 1960 em que a “teoria do capital humano” surgiu, período este em que a educação passou a ser entendida como algo não tão somente trivial, mas sim um processo decisivo e relevante para o desenvolvimento econômico. Diante disso, estabeleceu-se uma estreita ligação entre educação (escola) e trabalho; ou seja,

[...] considera-se que a educação potencializa o trabalho. Essa perspectiva está presente também nos críticos da ‘teoria do capital humano’, uma vez que consideram a educação funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadora da mão de obra (força de trabalho) (SAVIANI, 1994, p. 01).

Ou seja, nada mais crível. A educação, voltada para fins capitalistas, é uma agente impulsionadora do trabalho. Por meio da compreensão do porquê das ações dentro do trabalho, mais capacidade é gerada para o indivíduo. E não só de ação, mas de transmissão de conhecimentos e implementação de novos mecanismos de aceleração das atividades, bem como da eficácia delas.

Ressalta-se que o exercício docente não liberta o professor da exploração e opressão do capitalismo, principalmente em instituições de ensino privado, cujos proprietários são detentores do capital e, de modo geral, pagam salários que suprem apenas as necessidades básicas dos profissionais vinculados à educação, o que deixa em evidência o processo de mercantilização da educação (FRIGOTTO, 2011).

Posto isto, há a necessidade de elucidar, também, a precarização das condições de trabalho e de salários diante das instituições de ensino públicas brasileiras, pois o trabalho docente é uma função que transcende a sala de aula, ela está envolta em atividades que vão do preparo de uma boa aula ao gerenciamento da organização escolar, constituindo um conjunto intrincado de ações que extrapolam o simples ato de ensinar. Tal profissional precisa estar envolvido com a comunidade tanto escolar quanto social, intervir nas diversas nuances desses ambientes além de operacionalizar o projeto pedagógico, formar-se permanente e continuamente, reunir-se sempre que solicitado para tais intervenções e formas de repensar a educação, entre tantas outras “sub-atribuições” que lhe são confiadas.

A compreensão sobre a importância do trabalho docente no ensino superior, em especial, está pautada também no ingresso de um professor universitário na

profissão que, assim como o exercício da docência, tem um percurso formativo e histórico que o levaram a se integrar e permanecer na carreira. Para fazer parte de uma equipe docente em uma Instituição do Ensino Superior Pública, o professor participa de um concurso público mais complexo para cargos efetivos e um processo simplificado em caso de professor temporário e/ ou substituto.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de 1996 e a reformulada em 2017, em seu Art. 66, a titulação acadêmica para o ingresso em uma IES, é o de mestrado e/ou doutorado (BRASIL, 1996; BRASIL, 2016). Outro fator importante e destacado na Lei 12.772 de 2012 é o regime de trabalho que pode ser:

[...]

I - 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional; ou II - tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho, dedicando-se preferencialmente ao ensino (BRASIL, 2012).

Tal carga horário é algo figurativo, uma vez que, considerando todas as atividades extraclasse dos docentes do Ensino Superior, pode chegar ao dobro do exposto, ou mais. A dedicação exclusiva, nesse caso, não precisaria nem estar verbalizada, pois é impossível aderir a outra atividade com tamanhas exigências.

Dentre seus saberes docentes, sua prática pedagógica e os papéis que desempenham estão a ética, seu posicionamento político e social que se tornam indissociáveis e, ao mesmo tempo, integrantes de suas ações, de modo que se articulam como uma estratégia para compreender e avaliar seus alunos. Aliado ao exposto, está o ato de ensinar que configura a função principal de sua atividade profissional que se iguala em todas as modalidades de ensino, pois o resultado do trabalho docente é a transformação da consciência do seu alunado. Tais relações sociais são o objeto do trabalho docente e isso não gera nenhum meio de produção ou de subsistência (LESSA, 2010).

Ao se fazer relação ao contexto anterior, as situações entre o desenvolvimento do trabalho docente e do trabalhador são de qualidades diversas, sendo

[...] a mediação entre o proletário e sua matéria são as ferramentas, as máquinas, o 'trabalho morto', os 'meios de produção', enfim [...]. As mediações entre o professor e os alunos são a linguagem, a cultura; os seus instrumentos específicos são questionários, aulas, pesquisas, provas etc. (LESSA, 2010, p. 173).

Instrumentos que exigem constante preparo, busca, esforço e criatividade para não só os inserir, mas, também, manter com estes o entusiasmo e a atenção dos alunos. Em sala de aula isso já não é uma das tarefas mais fáceis do mundo, quanto não será em um ambiente virtual?

Portanto, o cenário sócio-político-econômico e tecnológico configura os desafios a serem superados pelo docente, a fim de compreender sua atuação, vinculada à prática [e práxis] pedagógica; nesse procedimento de transformação social, imposta pela hegemonia capitalista, percebe-se que ocorrem alterações significativas que culminam em uma análise do homem, para a sua compreensão, em relação ao contexto do seu trabalho.

No próximo tópico, dar-se-á ênfase à intrínseca relação entre a formação docente e o trabalho docente abordado em uma concepção dialética, primando pelo movimento do pensamento histórico.

1.4 Formação e Trabalho Docente: uma relação indissociável

Ao abordar sobre a formação docente recorrendo a lógica dialética, há três “aspectos” importantes ao modo de pensar a produção de conhecimento pelo homem, que é relevante destacar: o conhecimento é prático, e por meio da experiência o ser humano estabelece o primeiro contato com a realidade objetiva; Para Lefebvre (1975), o conhecimento é social é parte na existência pois, por intermédio dele se formam contatos objetivos e relações entre pessoas e coisas; o conhecimento possui, então, caráter histórico, resultando do acúmulo de ideias e pensamentos que vão se desenvolvendo ao longo dessa história social.

O caráter da dialética enquanto lógica se deve, para Kopnin (1978, p. 82) à

[...] sua capacidade de relacionar a objetividade do conteúdo dos conceitos e teorias da Ciência com a sua mutabilidade e instabilidade. Além disso, a dialética demonstra que fora do desenvolvimento é impossível a obtenção da verdade objetiva. A Ciência contemporânea necessita de uma lógica que revele as leis do conhecimento enquanto processo de conhecimento do objeto pelo pensamento (KOPNIN, 1978, p. 82).

Com base na dialética, sabe-se que o conhecimento é construído levando em conta seu movimento. Entretanto, a lógica formal concreta não é um método que pressupõe conhecer todos os fatos da realidade em sua completude. Trata-se de uma teoria da realidade do conhecimento, que reconhece que a realidade vai se

estabelecendo e estruturando ao longo do tempo, assumindo um caráter dinâmico e transitório (KOSIK, 1976). Diante desse contexto, com relação ao tema abordado neste estudo e a educação propriamente dita, cabe a busca por compreendê-la em meio ao seu processo histórico de desenvolvimento, relações e causas.

As políticas educacionais são dinâmicas e acompanham o processo de transformação da sociedade, bem como as contradições que cada momento histórico apresenta (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010). Portanto, a formação de professores e a carreira docente não devem ser encarados de forma simplista e superficial, como se fosse um problema fácil de se resolver diante do aumento da oferta de vagas, principalmente na educação a distância.

O professor enquanto intelectual crítico é aquele que reconhece e questiona a realidade socialmente construída e se propõe a “[...] analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino” (CONTRERAS, 2002, p. 174). Partindo de um percurso histórico, a sociedade contemporânea, envolvida cada vez mais pela globalização, diminui as fronteiras geográficas, entre homens e mulheres de várias regiões do país e do mundo, permitindo assim, a expansão das informações em rede. Com isso, as pessoas são inseridas em um universo de novidades e de permanente mudança, forçando-as “[...] a se deliciar na mobilidade, a se empenhar na renovação, a olhar sempre na direção de futuros desenvolvimentos em suas condições de vida e em suas relações com outros seres humanos” (BERMAN, 1986, p. 94).

O fato de o humano ser externo ao homem impõe a necessidade da apropriação da cultura humana para que o indivíduo possa objetivar sua própria existência, uma vez que

[...] a preocupação com o impacto que as mudanças tecnológicas podem causar no processo de ensino-aprendizagem impõe a área da educação a tomada de posição entre tentar compreender as transformações do mundo, produzir o conhecimento pedagógico sobre ele, auxiliar o homem a ser sujeito da tecnologia, ou simplesmente dar as costas para a atual realidade da nossa sociedade baseada na informação (SAMPAIO; LEITE, 2000, p. 9).

Dentre as reformas educacionais propostas pelo governo federal, esteve a formação docente que, de acordo com a demanda atual do capital, reduz todo o processo político e social de sua formação. No cenário atual, o grande desafio é a formação de pessoas que consigam articular diferentes saberes, de modo que, assumam posturas comprometidas no aspecto social, ético e político e que atendam

as demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, Lévy (2009), alega que um dos grandes desafios da educação é o de alcançar a experiência do cotidiano frente as tecnologias e, a partir dessas considerações, o processo de formação do indivíduo é, em seu fundamento, um processo educativo.

Guiada pela ambição de aumentar o capital, as utilizações das TDICs são aliadas importantes, na sequência, fortalecer o “mercado docente” e reduzir custos ao substituir o professor pelo tutor (MALANCHEN, 2008). Tais questões indicam que há uma perda do sentido na formação docente e constrói um cenário no qual se estima a certificação em massa e não a qualificação docente (ARAÚJO, 2014, ARAÚJO; MALAQUIAS; MARCONI, 2017, ARAÚJO; PEIXOTO, 2012, MALANCHEN, 2015).

As tecnologias, para Dourado (2008, p. 905),

[...] não se apresentam como simples veículos da ideologia dominante ou ferramentas de entretenimento puro e inocente. Ao contrário, é fundamental compreendê-las como ferramentas produzidas e apropriadas socialmente, uma vez que as novas tecnologias incorporam e disseminam discursos sociais e políticos, cuja análise e interpretação não são uniformes ou padronizadas, o que exige métodos de análise e críticas capazes de articular sua inserção na economia política e nas relações sociais em que são criadas, veiculadas e recebidas.

A partir de 1995, os discursos a respeito das políticas educacionais, passam a ter como marca obrigatória a formação docente (BARRETO, 2003; PEIXOTO; ECHALAR, 2017) e o uso das TICs como ferramentas de ensino e EAD, também, passou a fazer parte das exigências para autorização de empréstimos aos países em desenvolvimento, por parte dos OMs, especialmente o Banco mundial (MALANCHEN, 2015, ARAÚJO; PEIXOTO, 2012).

Entender a função das tecnologias nesse contexto requer ultrapassar o fascínio das TDICs como peças chaves principais dos processos sociais, e compreendê-las como palco de disputas políticas. Para tanto, é necessário ir além da concepção naturalizada de que o conjunto destas políticas são simples consequências do desenvolvimento tecnológico ou como decorrentes da suposta soberania assumida pelos recursos midiáticos (ARAÚJO; PEIXOTO, 2012, PEIXOTO, 2015, PEIXOTO; ECHALAR, 2017). Ainda segundo Peixoto (2008, p.45),

[...] quando se trata da inovação de processos pedagógicos que integram as TICs, deve-se levar em conta o risco de considerar apenas as características pedagógicas da inovação associada aos usos dessas tecnologias. Reconhecer não só os aspectos tecnológicos, mas também os

econômicos e sociais de um processo ou ação inovadora possibilita maior aproximação da complexidade inerente ao contexto educativo e ao papel dos meios educativos, escapando-se, assim, das utopias inspiradas pelo determinismo tecnológico [...].

Ao enfatizar que as TDICs exercem força central na política da EaD e dizem respeito à expansão do fluxo de mercadorias, à substituição do professor pelo tutor, isso torna comum a concepção de que por intermédio da tecnologia, pode ocorrer a superação da desigualdade social em que vivemos (MALANCHEN, 2015). Diante disso é que abordagens como estas levam a uma reflexão sobre os verdadeiros interesses e intenções que movimentam a engrenagem da sociedade capitalista e da educação nela inserida, especialmente da EaD.

Os discursos que se reproduzem de forma totalmente acrítica acabam por representar o interesse da classe dominante e se refletem em uma realidade aparente e superficial sobre questões que devem ser investigadas de forma detalhada, visando, chegar a um concreto pensado, perpassando por processos de abstração, e que culmina no conhecimento das múltiplas determinações que constituem o fenômeno investigado, que é, nesta tese, o trabalho docente.

Pelo princípio da democratização, o Estado esconde a real intenção de formar o professor “[...] em condições precárias, instrumentalizando-o como mão de obra barata, supostamente especializada, vocacionando a reproduzir e implementar as condições socioeconômicas vigentes, desiguais, das quais é ele próprio uma vítima” (MALANCHEN, 2015, p. 214).

Por meio de uma formação limitada, o “saber fazer” se apresenta com uma roupagem sedutora, sob a forma de competência que sobrepõe qualquer outra forma de saber. Essa percepção de formação busca transparecer a ideia de progresso, porém, se estabelece como critério da lucratividade e da sociabilidade adaptativa. O saber assume a forma de valor, sendo reconhecido como um produto que pode ser comercializado como qualquer mercadoria.

Contudo é indiscutível que a formação docente por meio da EaD conseguiu contemplar uma parcela da população onde o ensino presencial não é uma possibilidade viável, por motivos diversos, entre os quais se destacam: a falta de tempo por trabalhar em período integral (no caso das mulheres, geralmente trabalham fora e dentro de casa), a prioridade dos estudos dos filhos, a distância de sua residência a uma faculdade/universidade e a falta de acesso em alguns locais

do Brasil para o ingresso ao ensino superior, e, ainda, o alto investimento econômico que torna um curso de graduação inviável para as classes de baixa renda, entre outros fatores.

Assim, como aponta Saraiva (2010), se, de um lado, a formação docente pela EaD pareça estar na esteira da formação de um “sujeito flexível” com o objetivo de atender a demanda neoliberal, por outro lado, esse sujeito também é aquele que está se formando por meio e com as tecnologias *online*. Ele também poderá participar de desse novo espaço de formação continuada e da atuação política que representada na atualidade pelo espaço da *webesfera* (conforme Kouper (2010), a *webesfera* é ou representa um espaço de formação e atuação científica, bem como possui um comportamento permanente enquanto, também, passa a ser um espaço de engajamento.

Nesse contexto, há um movimento contraditório, pois, de um lado, há na população de baixa renda que visa a EaD como uma oportunidade (as vezes única) de ampliar seus conhecimentos, mesmo que seja por uma educação “já intencionada” a ter mais uma mão de obra barata, lançada ao mercado de trabalho; por outro lado, existem empresários e investidores que limitam esse processo educativo aos seus interesses econômicos induzindo, em especial, a formação docente, pois muitos cursos tiveram aumento de vagas na modalidade a distância. Tal fato ficou evidenciado no Censo 2018, onde o número de vagas a distância chegou a 7,1 milhões em 2018, enquanto que as vagas presenciais foram de 6,4 milhões (CENSO, 2018).

Em outras palavras, por um lado há quem entenda que é por meio da Educação que há uma chance real de melhorar sua qualidade de vida e a de seus familiares e a EaD possibilita isso de um jeito precário, mas viabiliza essa possibilidade ser concretizada; por outro lado, a oferta é feita a esses sujeitos de forma aligeirada, reducionista, primando apenas em aumentar os lucros de empresários e investidores, em manter mão de obra “qualificada” somente para garantir seus interesses econômicos.

Belloni (2003) mostra que a formação inicial vem se apresentando insuficiente e ineficiente nos dias atuais, sendo necessária uma formação contínua, de modo que acompanhe o sujeito ao longo de toda a sua vida profissional, integrada à sua prática profissional, suas expectativas e necessidades, dando uma noção de continuidade e evolução do conhecimento profissional, que supera a ideia tradicional

de justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores ao longo da carreira. Sobre essa questão, Mandeli (2015, p. 3) afirma que

[...] esse é um tema que precisa ser amplamente discutido quando se está falando sobre políticas educacionais e formação de professores. Sua importância se dá pelo fato de ser sensato desmistificar a forma como as Tecnologias Digitais têm sido tratadas nas políticas educacionais. Para tanto, o debate deve ultrapassar discursos favoráveis ou desfavoráveis às TIC, evitando posições tecnofílicas ou tecnofóbicas sobre o assunto [...].

A discussão permanente gira em torno da questão “qualidade”. Não só das tecnologias utilizadas, mas do processo em geral. A praticidade dos cursos a distância é emblemática no que diz respeito ao favorecimento do aluno de EaD em detrimento do aluno do ensino presencial e suas exigências. A equiparação de tais exigências, de conteúdos e demais tarefas a serem cumpridas deixariam niveladas tais questões. Ao mesmo tempo, como tais ferramentas tecnológicas estão sendo usadas também para o preparo do docente, a investigação mais acertada seria entender o professor que também é aluno, uma vez que o processo já ocorre em “mão dupla”.

A formação continuada assim como a inicial é pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/96 que enfatiza, em seu Art. 62, que tal formação poderá utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. Na mesma Lei, disposto no Art. 80, regulamentado pelo Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, determina mais uma vez que: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 23), assim, garantir a qualidade para ambas, em nível equivalente ao presencial é de extrema importância.

Ainda nesta mesma Lei, o parágrafo III do Art. 87, p.26 dispõe que há que se “[...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. Ela também ressalta que tais recursos vêm sendo utilizados tanto por meio de políticas governamentais, quanto pela iniciativa privada, para a oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores, num movimento que cresce cada vez mais, nos cursos de graduação e pós-graduação.

A atual Lei de Diretrizes e Bases (aprovada em 2016) trouxe mudanças para a educação nacional, mas ainda não demonstrou força suficiente para de alterar a

realidade educacional brasileira. Na formação inicial e continuada de professores, as consequências provocadas por alguns aspectos da nova legislação podem provocar consequências positivas e/ou negativa. Essa concepção de formação continuada é apontada ainda nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, de 1996, destacando a necessidade de o profissional da educação adequar-se (ou quem sabe conformar-se) às mudanças provenientes da nova realidade social, esteja ele preparado ou não, demonstrando assim que a lógica da reestruturação capitalista permeia os espaços escolares (BRASIL, 1996).

Mesmo com as contínuas mudanças econômicas, políticas e sociais, a educação formal no Brasil, mantém a condição de selecionar e ao mesmo tempo a de excluir os sujeitos que, efetivamente, mais necessitam dela, pois no capitalismo tal oportunidade não é estruturada para as classes menos abastadas. Este rompimento, no entanto, não pode ter, em sua base, a ideia de substituição de sistemas presenciais por sistemas a distância, até mesmo porque, propostas de inovações educativas, no Brasil, são compreendidas, quase sempre, apenas na perspectiva de solucionar problemas sociais de forma superficial e precária. Como exemplo, existe a oferta de cursos de licenciatura na modalidade EaD que não dão aos acadêmicos condições técnicas mínimas de acesso às plataformas e ao uso das TDICs e, muito menos, aos processos didático-pedagógicos necessários ao bom andamento de curso em nível superior, limitando os conhecimentos desses alunos que se manifestar-se-ão em sua futura atuação profissional, representando várias lacunas que só serão preenchidas à duras penas.

Diante desse cenário, pode-se dizer que a sociedade está em um momento histórico, político e econômico em que os moldes dos antigos modelos educacionais, que ainda resistem, já não se sustentam mais, mesmo que configurem uma presença inquietante. Porém, buscar por mudanças, sem que se tenha, a priori, vivido tais conflitos e sem a possibilidade de experimentar novos modelos, é certamente um dos grandes dilemas dos educadores/tutores da contemporaneidade. A seguir tratar-se-á das políticas educacionais que dão subsídios à EaD no Brasil.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E O CONTEXTO DO TRABALHO DOCENTE DOS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Seguindo a trajetória do materialismo histórico dialético que se caracteriza pelo movimento do pensamento e perpassa pela materialidade histórica [do pensamento] dos homens em sociedade, a fim de desvendar as leis fundamentais que deliberam a forma que os homens se organizaram e se organizam no percurso da história da humanidade é que buscou-se analisar neste capítulo a realidade dos trabalhadores docentes na EaD da UEG, tratando das políticas públicas que subsidiam a EaD no Brasil.

Para tanto, lançou-se mão do princípio da contradição que caminha pelo pensamento da realidade retirando dela o que é essencial; de forma que, seguindo essa lógica que movimenta o pensamento e tem o sentido de refletir sobre a realidade partindo do real aparente (como a realidade se apresenta num primeiro momento) e transita por abstrações (que são os pensamentos elaborados, as teorias), intentou-se conduzir ao concreto (compreensão do que é essencial no objeto, na síntese), com relação ao tema abordado.

Posto isto, ressalta-se que a finalidade desta parte do estudo é, também, a descrição da trajetória da EaD, na UEG, realizada de acordo com Stacheira e Campos *et al.* (2015), enfatizando as seguintes fases: os primórdios, com a criação da UEG Virtual e o seu impulso com a transformação em Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância - CEaD; a sua expansão e seu desenvolvimento com a transformação do CEaD em Unidade Universitária de Educação a Distância - UnUEaD e a adesão ao Sistema UAB; a transição para um modelo integrador, a partir do legado histórico e os novos desafios assumidos pela adoção de uma agenda de ensino, de pesquisa e aprendizagem em rede como elemento básico da proposta educativa, passando a ser chamado de Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede - CEAR, da Universidade Estadual de Goiás; e, as principais mudanças e conquistas na EaD ao longo de sua implementação na UEG.

Sendo assim, dentre tais aspectos supracitados, tratar-se-á neste capítulo sobre todo o processo histórico da EaD na UEG, desde os seus primórdios até a

atualidade, perpassando pelas mudanças e contradições que foram registradas nesse percurso.

2.1 As Políticas Educacionais que subsidiam a Educação a Distância

O impacto da internacionalização da Educação no Brasil se faz cada vez mais presente na implementação das políticas educacionais, que dizem respeito à Educação a Distância (EaD) e aos reflexos desta na inclusão social do processo educacional frente ao capitalismo contemporâneo. A delimitação nesta análise é a Educação Superior, por ser o cenário principal da expansão desta modalidade de ensino no Brasil. Para tal, procurou-se apresentar reflexões sobre a influência da internacionalização das políticas que permeiam a Educação Brasileira e a relação da EaD na Educação Superior como fator facilitador da inclusão/exclusão social (BELLONI, 2009).

A política brasileira, na atualidade, passa por momentos de profundas mudanças e toda mudança reflete na Educação e vice-versa, ou seja, o processo educacional se reflete em todos os campos sociais, sejam eles sócio-políticos e/ou econômicos. Com essas alterações, a educação a distância ganhou um espaço ainda mais significativo no processo educacional em todo o território brasileiro por meio do Decreto n.º 9.057/2017 que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

No Decreto em questão, em seu capítulo I, o artigo 2º aborda que: “A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas - as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados”. Fica evidenciado neste ato o retrocesso da educação brasileira, impactada por sua conformidade com a lógica neoliberal, na qual os direitos sociais regridem e o Estado exerce minimamente a sua função. O campo da educação, além de ter uma responsabilidade na formação intelectual dos indivíduos, reconfigura suas relações, em uma sociedade capitalista a partir do avanço da lógica do valor.

As mudanças ocorridas no processo educacional por meio de reformas, decretos e portarias - que ocorreram nos últimos dois anos, em toda a educação básica e no ensino superior - interferem diretamente no modo de produção, tendo a EaD como aliada, favorecida pelo avanço das tecnologias digitais da informação e

comunicação (TDICs) e/ou novas formas de organização que geram, por consequência, novas demandas que impactam a dinâmica das relações nos demais campos sociais.

Em outras palavras, tendo a educação brasileira políticas reguladoras, o que mais se destaca nos discursos reformistas é a centralidade dos problemas e crises socioeconômicas, geradas pela ineficiência e ausência das competências essenciais para [manter] o país no contexto da globalização. Nesse cenário o processo educacional antepõe-se aos interesses dos organismos internacionais e as reformas educacionais ocorrem nos países emergentes como o Brasil, de maneira a impor a justificativa de que é somente por meio da educação que o país sairá da crise.

Ressalta-se ainda que, nesse caminho, a política educacional brasileira cumpre função ideológica, assim como requer o contexto neoliberal, isto é, o de convencer a todos de que a superação dos problemas, que, na verdade, são resultantes do sistema econômico e social, dependem das inúmeras reformas, medidas e programas no setor educacional.

Nesse âmbito, a educação escolhida de forma estratégica, interpretada e modificada, de maneira a contribuir para que se desenvolvam, nos sujeitos, as habilidades necessárias que o mercado de trabalho necessita. Zanardini (2006), ressalta que surge aí uma concepção que dá ênfase sobre o papel da educação como uma suposta forma de contribuição para a melhoria na qualidade de vida do trabalhador; o que se destaca nesse contexto é, sem dúvida, o caráter utilitarista da educação que passa a assegurar a produção e reprodução dos interesses do mercado capitalista.

Historicamente, as políticas educacionais vigentes no Brasil e nos países latino-americanos emergentes desde a década de 90, são institucionalizadas e, também financiadas, pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais, como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). A formulação de princípios, normas e procedimentos em relação às políticas educacionais passam a ser estruturados em boa parte pelo Banco Mundial devido à liderança que assumiu em relação aos demais organismos (LIBÂNEO, 2013).

[...] a partir de acordos bilaterais, tais organismos passam a influir em planos, programas, diretrizes e formas de execução ligados a políticas econômicas, financeiras e sociais, ainda que os países possam fazer ajustes às realidades locais (LIBÂNEO, 2013, p. 01).

Nesse cenário, as políticas educacionais de países credores como o Brasil são diretamente influenciadas por organismos internacionais multilaterais como o Banco Mundial. Tais organismos puseram-se à frente na elaboração de diagnósticos, projetos e programas educacionais e de estratégias de concessão de financiamentos internacionais que “ditam” as regras que os sistemas educacionais de países pobres e emergentes devem atender de modo que supram as necessidades e exigências do capitalismo.

Para Evangelista (2013), tal situação se justifica, pois, os países mais ricos são os que definem as regras e procedimentos executados nos países em crescimento para que seja possível promover financiamentos que custeiem as políticas de ações socioeconômicas como: educação, saúde, segurança e entretenimento. Os países que se encontram em vantagens financeiras articulam empréstimos como formas de monitoramento e controle de programas de financiamento em relação a países tomadores desses empréstimos.

Ao monitorar e regular esses países, os organismos internacionais intervêm na formulação e execução das políticas públicas, ainda que os governos tenham alguma margem de atuação para redefini-las em razão de peculiaridades nacionais (LIBÂNEO, 2013, p. 03).

Uma das orientações mais relevantes do Banco Mundial e dos demais organismos internacionais financiadores, conforme ressalta Evangelista (2013), trata-se da instauração, nos países contemplados, de processos de avaliação em larga escala que visam resultados quantificáveis, como ocorre no Brasil. E, nesse sentido, com o objetivo de quantificar essas ações, qualificando um número cada vez maior de profissionais com o menor custo possível é que se justifica o aumento considerável do acesso às informações por meio de tecnologias digitais. Tais tecnologias contribuem, de forma significativa, na globalização dos países e da sociedade, e a Educação a Distância passa a ser um ótimo investimento dos países ricos frente aos países em desenvolvimento.

Pelo acordo estabelecido e para a concessão de financiamentos custeados por organismos internacionais, os países da América Latina devem atender as exigências do mercado de trabalho frente aos interesses dos setores empresariais,

os quais priorizam mais um treinamento dos trabalhadores para atividades específicas do que proporcionar uma educação integral que articule uma formação técnico-científica e humana.

A questão da internacionalização da EaD tem como meta, como pode-se entender, além de suprir os interesses do capitalismo, a busca da melhoria de qualidade na educação, uma vez que essa forma de ensino se torna globalizada, interconectando as pessoas de modo que a competitividade no setor econômico mundial e nacional conduzam à construção do conceito de eficiência para os sistemas educacionais, especificamente, para o ensino superior que requer e precisa englobar novos públicos, frente a adoção de novos modelos educacionais.

No ensino superior, foco desta tese, o Decreto n.º 9.057/2017 normatiza a possibilidade do aumento no número de vagas e de cursos ofertados na modalidade a distância. Isso significa que as instituições de ensino superior podem ampliar a oferta de cursos de graduação e pós-graduação a distância. As principais mudanças apresentadas nesse decreto são: a criação de polos de EaD pelas próprias instituições podendo estes serem no Brasil ou no exterior e a solicitação do credenciamento para ofertarem cursos apenas na modalidade a distância sem ter, necessariamente, na IES, cursos presenciais (SANDRI, 2017).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), para que se cumpra a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), a educação superior deve aumentar o número de vagas em 50%, elevando assim a taxa bruta e a taxa líquida em 33% da população na faixa etária compreendida entre 18 e 24 anos (SANDRI, 2017).

Historicamente, as políticas públicas que permeiam a educação, são articuladas à estrutura da sociedade que se pretende implementar ou aquela que já existe, em cada fase histórica e política, haja vista que o processo educativo resulta em aptidões e comportamentos necessários ao padrão social e econômico vigentes (AZEVEDO, 2001). As políticas educacionais a partir da Conferência Mundial, realizada na Tailândia em 1990, especialmente após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, foram assumidas pelo Banco Mundial englobando todos os países emergentes, incluindo o Brasil (FRIGOTTO, 2010; EVANGELISTA, 2013; LIBÂNEO, 2010; 2014).

A adoção das recomendações internacionais para a educação no Brasil não se restringiu apenas à criação de sistemas de avaliação estatística em larga escala, pois, como órgãos internacionais têm natureza e objetivos econômicos e suas

políticas, como um todo, visam associar a educação ao desenvolvimento econômico, isso conseqüentemente implica em políticas de corte de despesas, menores custos e maior eficácia. Trata-se, portanto, de planejar programas e ações nos quais os serviços educacionais prestados atendam mais pessoas e, ao mesmo tempo, produzam mais mão de obra, em menor tempo. O foco é atender, por meio desses programas, necessidades sociais e econômicas do país (LIBÂNEO, 2010; SAVIANI, 1994).

No processo de evolução do modo de produção muito se inventou e se desenvolveu, nos últimos anos, por meio da comunicação tecnológica. Esse movimento se deu e ainda se dá em função das constantes mudanças e transformações que acontecem, cada vez mais, de forma aligeirada em todos os campos da sociedade, nos países capitalistas, como é o caso do Brasil. A finalidade é adequar a classe trabalhadora às demandas do mercado internacional, apoiando-se nas tecnologias digitais como uma forma de acelerar esse processo. Diante disso, nas últimas décadas, vem se exigindo cada vez mais das particularidades e capacitações do ser humano sendo, a forma como nos comunicamos, o meio mais importante de acelerar o processo de expansão dessas tecnologias (TOSCHI, 2013).

Nesse panorama, a educação vem progressivamente utilizando tais tecnologias digitais da informação e comunicação e criando regulamentação com base nos organismos internacionais para a expansão da EaD; essas transformações não têm sido suficientes para colocar o país em um padrão de competitividade e desempenho equitativo, ou seja, de demonstrar a capacidade que o país precisa ter para participar de forma efetiva das novas modalidades de produção e trabalho, com vistas ao acúmulo do capital que, nos países emergentes, torna-se cada vez mais dependente do sistema educacional.

Entende-se que, cabe ao Estado, soberano em sua sociedade, subsidiar as condições para a concretização desses e de outros direitos e garantias. Assim, a garantia de uma educação de qualidade em um país é diretamente influenciada por fatores econômicos e administrativos, bem como sua gratuidade, ou seja, a estrutura do Estado, tanto do ponto de vista conceitual quanto legal é que determina quanto e como os recursos são empregados. Contudo, educação e sociedade estão relacionadas à construção de uma “consciência coletiva” para a manutenção da vida social e necessitam caminhar juntas para que tais recursos sejam aplicados de forma correta.

Na Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96 (LDB), na qual o Art. 205 da C.F./1988 foi estruturado como Art. 2.º da referida Lei, onde há a inversão das palavras “família e Estado”, ou melhor dizendo, o texto minimiza o dever do Estado como agente federativo de promover o direito à educação e destina às famílias uma grande parcela dessa responsabilidade.

Antes, porém, de determinar responsabilidades, necessário se faz compreender a própria ação de educar. Gadotti (2008, p.34) entende que “[...] é preciso explicitar a própria natureza da educação: a educação não é uma reflexão sobre e sim uma práxis. A educação é essencialmente ato”. Para Saviani (1991) a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e, isso significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é ela própria um processo de trabalho.

Isso significa dizer que, o ser humano, para garantir a sua subsistência precisa transformar a natureza em vez de apenas se adaptar a ela pois é dali que vai retirar a sua subsistência e isso é feito por meio do trabalho.

[...] O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objetivo da educação diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esses objetivos (SAVIANI, 2007, p. 17).

Lombardi (2011) enfatiza que a educação (e o ensino) é determinada na eminência das forças produtivas, ou seja, pela forma que os homens produzem sua vida material, bem como das relações nela vinculadas sejam elas as relações de produção e as forças produtivas, essenciais para a compreensão da maneira em que os homens vivem, pensam e manifestam suas ideias, bem como o conhecimento que possuem sobre a vida e sobre a realidade natural e social.

Nesse sentido, os ajustes se dão tanto na educação formal quanto na formação dos profissionais envolvidos no processo educacional, de modo que, os interesses preponderantes de manutenção das condições de acumulação de capital se tornem prioritários no processo educativo (BRZEZINSKI, 2014).

Após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/1996), houve um crescimento significativo no Brasil de instituições públicas e privadas que passaram a ofertar cursos em EaD, conforme dados apresentados pela Associação Brasileira

de Educação a Distância - ABED. Tais dados indicam que esse número de instituições que contemplam os cursos superiores na modalidade em EaD cresceu 36% no período de 2004 a 2006, passando de 166 para 225. A quantidade de alunos conseqüentemente cresceu em 150%, passando de 309.957 para 778.458 no mesmo período. Esses dados podem ser visualizados no gráfico 01.

Gráfico 01 - Número de matrículas na Educação a distância

Em 2016, o número de matrículas na educação superior (graduação e sequencial) continua crescendo, mas essa tendência desacelerou quando se comparado aos últimos anos

- Entre 2006 e 2016, a matrícula na educação superior aumentou 62,8%, com uma média anual de 5% de crescimento;
- Em relação a 2015, a variação positiva foi de apenas 0,2%.

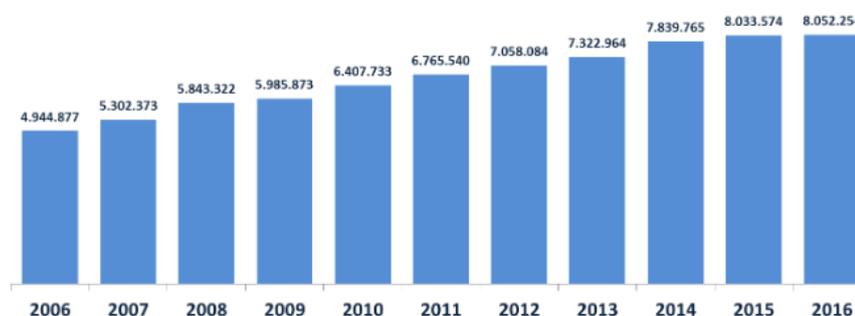


Gráfico 2 - Número de matrículas na educação superior (graduação e sequencial) - Brasil - 2006-2016

Fonte: INEP, 2016.

No ano de 2006, em comparação aos dados atuais, o percentual de participação da modalidade era de apenas 4,2% do total de matrículas; já em 2012 o número de registro de matrículas em cursos, nessa modalidade de ensino, foi de 5.772.466, considerado recorde até o censo de 2016 (ABED, 2017). Os cursos de graduação ofertados nessa modalidade, motivados pelas novas mídias e as diversas formas de interação entre aluno e docente, fizeram com que os cursos saltassem para 1.258 no ano de 2013. Nesse mesmo ano, as matrículas de graduação na educação a distância tiveram crescimento de 24%, atingindo o total de 1.153.572, o que representou um crescimento de 12,4% em relação a 2010 (INEP, 2015).

Os índices apresentados pelo INEP (2015), indicam que, dos ingressantes em cursos na área de educação, após quatro anos, o número de concluintes representou queda, não passando de 201.011. Os mesmos índices indicam que a formação de professores no país passa por uma crise de identidade em todo seu processo de formativo (Portal Brasil, 2014), posto em evidência que, na busca de

métodos e técnicas inovadoras que se adequem a uma sociedade tecnológica e flexível, a formação docente no ensino superior pode ser uma das alternativas para minimizar a diminuição do número de alunos (as) concluintes nos cursos de graduação, tanto em cursos presenciais quanto na modalidade a distância.

O censo da SEED/ABED/2015 contabilizou 5.048.912 alunos matriculados no ensino superior. Destes, 1.108.021 foram em cursos regulamentados totalmente a distância e de cursos semipresenciais. No que se refere a cursos de extensão ou cursos livres corporativos ou não corporativos houve um total de 3.940.891 matriculados.

Segundo o Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP, 2015), houve aumento de 1.180.296 alunos registrados em cursos superiores e cursos de extensão em EaD de 2014 para 2015 (ABED, 2015).

No ano de 2016, o Censo da Educação Superior, realizado pela ABED, indicou que 34.366 cursos de graduação foram ofertados em 2.407 Instituições de Educação Superior (IES), no Brasil, um total de 8.052.254 estudantes matriculados. De acordo com as estatísticas apresentadas pelo INEP, as 197 universidades existentes no país equivaleram a 8,2% do total de IES, concentraram 53,7% das matrículas em cursos de graduação (ABED, 2017).

Entre 2006 e 2016, houve aumento de 62,8%, com uma média anual de 5% de crescimento (INEP, 2016). Nesse mesmo ano, o número de alunos matriculados em cursos superiores na modalidade a distância chegou a quase 1,5 milhão, registrando um aumento de 7,2% enquanto nos cursos presenciais houve uma diminuição de 1,2%. O percentual de 18,6% correspondeu ao total de matrículas efetuadas na educação superior em 2016, sendo que em 2006 o percentual foi de 4,2% (INEP, 2016).

O Instituto Nacional de Pesquisa sobre a Educação Superior no Brasil, entre os anos de 2015 e 2016, mostrou que o desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação permitem falar de uma sociedade não apenas de informações e conhecimentos compartilhados, mas de múltiplas possibilidades de aprendizados compartilhados (ABED, 2017).

Dados mais recentes do Censo da Educação Superior coletados em 2016, publicados no segundo semestre de 2017, apontam que, com a flexibilização das regras para a criação de instituições e polos de EaD em todas as regiões brasileiras, mais de 18% das matrículas em cursos são a distância. Cursos esses

regulamentados totalmente a distância, semipresenciais e cursos livres corporativos ou não corporativos, alcançando a marca de 7.773.828 em 2016.

No que se refere ao crescimento de abertura dos polos, o aumento no interior e em relação às capitais foi de 65% para 78%. Esse mesmo censo, indica que, as taxas de evasão da EaD ainda se mantêm superiores aos cursos presenciais; 5% do total de instituições registraram taxas entre 0 e 5%; em instituições que apresentaram taxas entre 6 a 10% também foram 5% das instituições participantes; e somente 1% das instituições registraram taxas acima de 50% (ABED, 2017).

Segundo dados do Censo de Educação Superior entre 2016 e 2017, o número de estudantes matriculados em graduação a distância no Brasil aumentou 17,6%, sendo o maior avanço desde o ano de 2008. No ano de 2016, o Brasil tinha, aproximadamente, 1,8 milhão de universitários estudando a distância, o que representa mais de 20% do total de graduandos. De 2007 a 2017, década analisada pelo Censo, esse número mais que quadruplicou, ou seja, eram cerca de 30 mil alunos em 2007. A quantidade de estudantes novos na modalidade a distância também cresceu mais de três vezes - 226% no mesmo período (INEP, 2017).

Nesse contexto do crescente avanço de matrículas em cursos nas modalidades semipresencial e *online* é um dos aspectos tratados por TOSCHI, (2013).

O crescimento de cursos e de matrículas em cursos a distância tem sido vertiginoso. Analistas educacionais são pessimistas quanto ao futuro da educação. [...] Os elaboradores de políticas públicas a descobrem e a tratam como a salvação na falta de professores no país. Os estudiosos da didática estão preocupados com os efeitos da formação docente a distância na sala de aula da educação básica (TOSCHI, 2013, p. 8).

Os dados apontam um crescente aumento quanto ao ingresso em cursos superiores na modalidade a distância. Esse fato demonstra que a defesa da democratização de ensino por meio da EaD tem se baseado nos interesses dos capitalistas, que tende a uma formação tecnicista, induzindo o trabalhador a aceitar as mudanças na capacidade de trabalho pelas constantes racionalizações das formas de produção.

A educação, para os trabalhadores, se expressa na reivindicação de sua expansão como uma forma de resistência às práticas reducionistas e autoritárias ofertadas a eles pela classe burguesa. Embora o trabalhador seja quem constitui a

força produtiva, principalmente em propriedades privadas, sem ter acesso ao conhecimento, não há produção se efetivando como a força do trabalho.

Essa análise resulta em contradição, ou seja, por um lado a classe trabalhadora reivindica o acesso ao conhecimento formal que ocorre através da educação, dada pela escola; por outro, há a classe dominante que oferece uma educação limitada garantindo-lhe a manutenção das forças de produção (o trabalhador), sem a intenção de expandi-la, mas tendo que fazê-la, de forma limitada e com um processo educacional direcionado especificamente ao trabalho.

Nesse contexto, a EaD, enquanto uma política pública, oferta modelos diversos de cursos, tendo uma predisposição ao estruturar um curso e/ou uma disciplina, em uma perspectiva tecnocêntrica, isto é, as potencialidades pedagógicas estão, intrinsecamente, relacionadas às características técnicas; o foco está voltado aos aspectos tecnológicos (comunicacionais) e não aos aspectos didáticos-pedagógicos (ARAUJO, 2014).

Ressalta-se que a tecnologia não deve ser vista como uma sobreposição ou até a uma substituição da atividade docente e sim como mediação em um processo de ensino-aprendizagem; essa “[...] mediação [pedagógica] estabelece interações com sujeitos educativos e com dispositivos de formação presenciais ou a distância e com as tecnologias na realização da atividade” (ARAÚJO, 2014, p. 33).

A elitização e a exclusão no processo educativo no ensino superior ainda são notórias haja vista que os alunos de classes mais abastadas estudam em universidades que estão no topo dos *rankings* de Ensino Superior (BASSUMA, 2014). Outro fator importante da exclusão é o territorial uma vez que as instituições de ensino superior se encontram concentrados nas capitais e cidades maiores, dificultando o acesso para jovens residentes de regiões menores e mais afastadas dos grandes centros (MOHR *et al.*, 2012).

Se a intenção, conforme as políticas públicas atuais, em especial o Plano Nacional de Educação (PNE) vigente (2014-2024), é combater as desigualdades sociais, há que se trabalhar no sentido da diversificação e da inclusão sociocultural dos diversos grupos populacionais, refletindo sobre o perfil dessa população em todos os espaços sociais. Dentre as situações que confirmam a discriminação no Brasil, sobressai a relação entre pobreza e baixa escolaridade, entendendo-se que a última contribui significativamente para a primeira e, por fim, outra associação

relatada é que há maior chance em se progredir nos estudos quanto maior for a escolaridade dos pais, principalmente a materna (BRASIL, 2014).

Das vinte metas propostas no PNE vigente, diante do que cada uma propõe, como a meta 12 que pretende ampliar o número de matrículas nessa modalidade educacional, nenhuma até o momento foi implementada totalmente. Há metas do Plano Nacional da Educação anterior ao vigente que não foram alcançadas; entretanto não há um relatório do balanço do PNE de 2001-2011 para que se realize um ajuste frente ao PNE vigente.

Para Minto (2018), evidencia-se a inviabilidade do PNE atual que fortalece, no ensino superior, a não diferenciação entre público e privado no campo da educação, evidenciando seu caráter de conflito entre interesses de classes. Outro ponto importante verificado é que o PNE sancionou que as transferências de recursos públicos (financiamento do PROUNI e FIES) no setor privado não são medidas transitórias, mas uma política de Estado. Uma outra tendência que o PNE atual parece endossar é a de disputa por recursos públicos, de instituições superiores privadas, cuja trajetória está ligada aos formatos institucionais não universitários; leva, também, a embates pelos mesmos recursos públicos com as universidades até então públicas pelos valores estes direcionados à pesquisa e aos programas de pós-graduação.

Por fim, o papel do Estado continua a ser decisivo na política educacional, mas se torna “movimentável” à medida em que os conflitos entre classes, acompanhado por uma dinâmica concreta, estimulem uma lógica de privatização da educação (MINTO, 2018).

Na sociedade capitalista, o interesse privado corresponde ao movimento que o capital opera, permanentemente, para viabilizar a geração de valor para acumular e concentrar capital, o que se faz por dentro e por fora da institucionalidade estatal. Já a esfera do interesse público se estabelece nos espaços de contradição dessa lógica de sociabilidade, em especial no exercício do controle social sobre o capital, necessário para evitar que sua destrutibilidade inerente o leve a eliminar suas próprias bases de acumulação. Historicamente, a construção dessa esfera pública garantiu, por um curto período e em poucos países, uma retração da base social de exploração do capital. O caráter público (possível) do Estado moderno é um produto histórico da mesma base material, na qual se assentam as relações de classe e sobre a qual aquele se erigiu. Não há, ‘a não ser na ideologia burguesa, um Estado ideal, espaço por excelência da realização do público’ (MINTO, 2006, p. 282).

Assim, a educação estatal poderia ser caracterizada como esfera de interesse público, mas não confundida com a efetiva realização de uma educação pública, impossível na ordem burguesa (MINTO, 2018, p. 03).

Com a globalização, ocorre uma expansão exacerbada da esfera dos interesses do capital, que, para manter sua lógica, precisa apropriar-se de todos os espaços possíveis de acumulação e realização de valor, tendo como princípio a redução do dever do Estado e o crescimento da atuação do mercado - esfera de regulação direta pela lógica do capital - considerado mais “eficiente” para organizar a vida social.

A [proposta da] organização dos sistemas educacionais resulta de decisões político-ideológicas que nem sempre estão e são convergentes às demandas da sociedade dividida por classes. Isso ocorre devido à divergência e pluralidade de ideias, concepções e a especificidade dos interesses de pessoas e de grupos sociais. São muitas ações e definições, desde as escolhas teóricas que fundamentam e direcionam a proposta didático-pedagógica a ser materializada nos processos de ensino e aprendizagem à própria estrutura espaço-temporal, visto que “[...] os tempos e espaços da escola são contraditórios e tensos – como tensa e contraditória é a própria sociedade que a cerca” (FREITAS, 2004, p. 1).

Nas sociedades contemporâneas, há uma reestruturação e reconfiguração pelo contínuo avanço tecnológico, especificamente, pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), e, nesse movimento, surgem propostas de transformações para as escolas e para o ensino (ROSA; LANDIM, 2009), as quais devem seguir as orientações impostas em especial, pelo Banco Mundial.

O avanço tecnológico desenvolve uma nova dinâmica no percurso da informação, proporcionando as trocas de informações entre pessoas de várias partes do mundo, interagindo umas com as outras ao mesmo tempo e em tempo real. Isso valorizou o conhecimento como pedagogias ativas dos indivíduos e das sociedades compreendidas como o modo mais eficaz de atuação nas relações pessoais e no mundo do trabalho realidade que exige preparação, supostamente, atribuída à competência aos sistemas de ensino que buscam modernizar-se e aperfeiçoar-se enquanto espaços de formação para esta nova realidade (MORAN *et al.*, 2012).

Dois modelos de educação a distância foram ressaltados por Belloni (2009) como advindos de modelos de produção industrial do século XX: um baseado no fordismo que, para Campion e Renner citados por Belloni (2009), destaca que “[...] o fordismo, que propunha produção de massa para mercados de massa, se baseava em três princípios: baixa inovação dos produtos, baixa variabilidade dos processos

de produção e baixa responsabilidade do trabalho [...]” (BELLONI, 2009. p. 11) e o pós-fordismo que

[...] aparece como uma forma do capitalismo do futuro, mais justo e democrático e, propõe também inovações nos dois primeiros fatores: alta inovação do produto e alta variabilidade do processo de produção, mas vai além do neofordismo e investe na responsabilização do trabalho (BELLONI, 2009, p. 12).

A EaD influenciada pelo modelo fordista se torna subordinada a hierarquização e burocratização do ensino de forma centralizada e, nesse sentido, o processo de educação se encontra enquadrado nos padrões industriais, que visa baixos custos e maior produção, o que impulsionou na padronização dos meios de comunicação e aprendizagem. Essa proposta é a mesma que a Universidade Aberta do Brasil (UAB) utiliza em que a educação é realizada em massas, seguindo uma perspectiva industrial, na qual a função docente é fragmentada (ARAUJO, 2014).

Diante desse contexto, a aplicação de modelos industriais e comportamentais a educação a distância não dá sentido apenas a uma condição de passividade do alunado, considerado como objeto e como um público de massa, mas envolve também o professor: “[...] proletarização, desqualificação, divisão do trabalho, democratização do espaço de trabalho e produção nova são aspectos da educação industrializada que implicam igualmente o professor e o estudante [...]” (BELLONI, 2009. p. 17).

Com base nesse contexto organizacional, em se tratando da interação dentro dos cursos na modalidade a distância, se torna ineficiente tanto para o professor como para os alunos, pela suposta passividade no processo de socialização virtual. Posto isto, professor e aluno, seguiriam uma lógica de mercado capitalista que visa a eficiência e quantidade em detrimento da qualidade e seria subordinado a seguir o padrão estabelecido pela instituição. Contrária a essa filosofia fordista, o pós-fordismo segue um raciocínio de aprendizagem aberto com características contrárias ao fordismo como expõe Campion citado por Belloni (2009):

Um modelo pró-fordista de EaD teria que ser descentralizado e conservar a integração entre os diferentes modos de estudo (convencional e a distância). A equipe acadêmica deveria manter o controle e autonomia com relação a seus cursos e assim conseguir ajustar rapidamente currículos e métodos, atendendo às necessidades cambiantes dos estudantes (BELLONI, 2009, p. 19).

Entretanto, quando um modelo de ensino impossibilita a interação entre os participantes do curso empobrece o processo de ensino-aprendizagem, pois é na interação com o outro (objeto, material didático impresso, pessoas, meio ambiente, entre outros) que o indivíduo aprende (BELLONI, 2009).

A educação, em sentido amplo, pertence à sociedade e se produz por um frequente movimento de retroalimentação sociopolítica, sendo impulsionada por um conjunto dinâmico e complexo de sujeitos e de suas inter-relações que vão desde famílias, grupos sociais, organização de ensino e movimentos sociais, até órgãos governamentais de educação que a regulam e ofertam serviços educacionais. Nesse aspecto, a educação desempenha um papel importante por ser a responsável oficial pela construção dos saberes socialmente valorizados e considerados fundamentais às futuras gerações e que atendem as necessidades implementadas, em especial, pelo Banco Mundial, sendo o principal mantenedor do processo educacional em países emergentes como o Brasil.

As políticas públicas que visam a formação de professores nesta área foram implementadas a partir de 1995, período em que houve o envio de verbas federais diretamente às escolas, sem que estas passassem por uma tramitação entre Estado e Município. Nesse mesmo período criou-se o Sistema Nacional de Educação a Distância que proporcionou o envio de televisões para as escolas, bem como de livros didáticos, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além da implementação das avaliações escolares culminando na premiação para as escolas que alcançassem os melhores índices de desenvolvimento escolar.

Essas e outras mudanças vieram de encontro à legislação vigente, expressas na Lei n.º 13.415 promulgada em 16 de fevereiro de 2017, com a reformulação da LDB/1996, que regulamenta as diretrizes nacionais da educação brasileira e que trouxe relevantes mudanças referentes ao ensino médio. Essas mudanças alteram a disposição das disciplinas obrigatórias, de modo que, sejam definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), flexibilizando os conteúdos das séries que compõem o ensino médio e pelas áreas específicas de concentração (BRASIL, 2017).

Diante das alterações ocorridas no ensino médio há um reflexo direto quanto a formação, carreira e trabalho docente que impulsiona a formação docente a um caráter pragmático, desconsiderando a importância da formação teórica dando a condição para profissionais com notório saber a possibilidade de ingresso como

professor no ensino profissionalizante. No que diz respeito a carreira docente haverá uma sobrecarga de horas trabalhadas pelos professores uma vez que a carga horária para o ensino médio passa a ser de 1800 horas e, conseqüentemente de uma forma impositiva afeta o trabalho e a atuação docente (BRASIL, 2017).

Com base nesse redesenho do ensino médio há uma possibilidade de diminuição de estudantes de escolas públicas ingressarem nas universidades, devido à precariedade do processo formativo sugerido pela reforma (CUNHA, 2017).

Essa reforma curricular para o ensino médio, remete a reforma dos currículos dos cursos de licenciatura, altera os conteúdos da formação continuada de professores a fim que estes se apropriem do “novo” currículo. Quanto a formação inicial e continuada de professores, que no Brasil, vem para principal finalidade está na preparação de novos docentes, por intermédio da Universidade Aberta do Brasil e de convênios com outras instituições para a formação a distância e, nesse sentido, há uma expectativa de que, 75% da oferta de cursos pela UAB sejam os de licenciatura (SANDRI, 2017).

Nesse contexto, a tecnologia desempenha um papel político central e introduz, na sociedade atual, novas formas de produzir conhecimento. Foi por intermédio do uso da tecnologia que houve aumento na composição orgânica do capital e, simultaneamente, a produtividade do trabalho também se elevou, oferecendo elementos a uma forma de dominação política e subjetiva do trabalhador. Dessa forma, a inovação tecnológica (que segue o taylorismo e o fordismo) é aperfeiçoada, refinada e polida, exacerbando a exploração da força do trabalho pelo capital.

A técnica não é neutra: é um instrumento político e contribui à medida em que as grandes descobertas tecnológicas e científicas são aperfeiçoadas em instrumentos de dominação, de modo que contribuíssem com a exploração capitalista. Nesse sentido, Marx (2005, p. 21-33) diz que:

[...] a tecnologia sequestra a capacidade total do trabalhador, a redução do tempo de trabalho pela produtividade é uma abstração murchada [...] faz do trabalhador um autômato dotado de vida. [...] o trabalhador tornou-se um componente vivo da oficina.

De acordo com Peixoto (2012), a lógica tecnocêntrica, no contexto capitalista, demonstra que a tecnologia determinaria o escopo que ela infere na sociedade. No campo educacional, os aparatos técnicos são tidos como meios capazes de tornar

melhor a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Assim, são os objetos técnicos que determinariam os usos que deles serão feitos pelos sujeitos.

Contudo, é necessária uma compreensão sobre a importância das tecnologias digitais aplicadas ao ensino não como um fim, mas como meio, com estratégias metodológicas que se adequem à realidade educacional digital, não perdendo o foco que o ensino realizado pelo professor e a aprendizagem do aluno ocorrem em um movimento em que o professor também aprende e o seu alunado também ensina, de modo que o processo educacional ocorre em “mão dupla”, afastando a ideia da EaD, vista sobre uma abordagem pragmática e meramente instrumental (ARAÚJO, 2014).

Com a Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação para todos os níveis de ensino (LDB), o ensino a distância, conforme dispõe o parágrafo 4º, do § IV, do Art. 32, passa a ser definido como uma modalidade utilizada para a “[...] complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais [...]”; e segundo o § 2, do Art. 87, cada município deve ser responsável por “[...] prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados [...]” (BRASIL, 1996). O Art. 80 da mesma Lei estabelece, como explicitado anteriormente, o incentivo do poder público ao “desenvolvimento e veiculação” dos programas em EaD “em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” (BRASIL, 1996). Logo, a

Emenda Constitucional n.º 59/2009 (EC n.º 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento (MEC-SASE, 2014, p. 05).

A LDB em sua reformulação, ocorrida em 2016, a expansão da educação a distância é direcionada aos alunos do ensino fundamental e médio. Para o ensino superior e a pós-graduação, o aumento de vagas também foi apresentado nessa nova proposta que visa dar ênfase ao PNE vigente (BRASIL, 2016).

O Plano Nacional de Educação - PNE, exigido pela LDB/1996 e que vigorou entre 2001-2011, com a aprovação da Lei n.º 10.172/01, no capítulo que referencia a Educação a Distância e as Tecnologias Educacionais, conceituou essa modalidade de ensino “como um meio auxiliar de indiscutível eficácia” para enfrentar “os *déficits*

educativos e as desigualdades regionais”. O Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, estabeleceu o reconhecimento no sistema oficial de ensino dos cursos ofertados na modalidade por instituições de ensino credenciadas pelo MEC (BRASIL, 2005).

Entre os objetivos e metas estabelecidos para o ensino superior, o PNE (2001-2010) pretende “[...] estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada” (BRASIL, 2001).

Nesse contexto, o público-alvo para contemplar a oferta de cursos na modalidade a distância, também conhecidos como cursos *online* continua sendo os professores da Educação Básica pela maneira errônea, de acordo com Scheibe (2002), como foi interpretado o Art. 87, § 4.º, da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece que, até o final de 2006, somente seriam admitidos “[...] professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço [...]”.

Diante desse cenário, Brzezinski, (2010) aponta para a “[...] questão da formação inicial de professores é polêmica, visto que o mundo vivido defende a formação inicial em cursos presenciais, com até 20% de ensino a distância [...]” (p.193). A visão de que a EaD permite uma ampliação de vagas e ofertas em menor tempo pode ser notoriamente observada no PNE 2001-2010, uma vez que o termo Educação a Distância aparece próximo a trinta vezes no documento.

O Plano Nacional da Educação (PNE) que vigorou entre 2001-2010, estabelecia que ao final daquela década a meta era alcançar 30% da taxa líquida de matrículas de jovens entre 18 e 24 anos que ingressaram no Ensino Superior, independente da modalidade. Contudo, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar - IBGE/Pnad (2014) mostram que o percentual de ingressantes foi de apenas 16,5% da população na faixa etária descrita em cursos no ensino superior; portanto, bem distante do objetivo e da meta proposta.

Diante disso é que as políticas públicas voltadas à educação brasileira, incentivam sujeitos que encontram na educação a distância uma possibilidade real de melhorar sua qualidade de vida dando condições melhores de moradia, alimentação e lazer a si e à sua família.

Não se pode desconsiderar que, em situações específicas como: distâncias geográficas de difícil acesso e, portanto, na mesma proporção de difícil

deslocamento para moradores ribeirinhas, por exemplo, a EaD tem o seu valor. Entretanto, reitera-se que o questionamento sobre essa modalidade de ensino, nesse contexto é o modelo que predomina nos cursos ofertados na maioria das universidades públicas que são conveniadas com a UAB, onde as tecnologias voltadas ao ensino a distância sobressaem aos aspectos didático-pedagógicos nos cursos e disciplinas estruturadas.

Assim, o MEC normatizou a EaD em todo território nacional, promovendo a interiorização da oferta de cursos superiores em outros municípios que não sejam as capitais brasileiras com o Decreto n.º 9.057 de 25 de maio de 2017, que estabelece a regulamentação do Art. 80 da Lei n.º 9.394/96. A partir desse último decreto, as instituições de ensino superior podem ampliar a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação a distância. Em 21 de junho de 2017, publicou-se no Diário Oficial da União, a Portaria Normativa MEC n.º 11 de 20 de junho de 2017 que regulamentou o referido decreto, conhecido como novo marco regulatório para a educação a distância no Brasil (BRASIL, 2017).

Nesse mesmo ano o Governo Federal, por intermédio do MEC, por meio do Decreto n.º 9.235 de 15 de dezembro de 2017, estabelece o cumprimento do exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Houveram alterações significativas mencionados nesse decreto, entre eles: fim do prazo de carência de dois anos para a representação de nova solicitação para que os cursos sejam autorizados; a possibilidade de credenciamento de câmpus fora de sede; isenção da necessidade de ir aos polos presenciais para que haja a avaliação dos mesmos, entre outros.

Para se compreender o percurso das políticas educacionais que subsidiam a educação a distância na atualidade, faz-se relevante conhecer o processo histórico da educação a distância no Brasil.

2.2 O processo histórico da educação a distância no Brasil

No contexto da globalização, há amplos modelos educacionais que circulam internacionalmente que, de acordo com o Banco Mundial (2010), conceitua como “educação de nível mundial”. Esse é um conceito funcional utilizado para justificar o índice de avaliação da educação mundial a qual, por sua aparente universalidade, esconde as peculiaridades das políticas e processos aplicados aos países

emergentes, como é o caso do Brasil, assentados em interesses econômicos e políticos que delimitam a divisão internacional do trabalho nesses países.

No Brasil, o desenvolvimento da EaD tem seu início no século XX decorrente do processo de industrialização cujo percurso gerou uma demanda por políticas educacionais que formassem o trabalhador para a ocupação industrial. Nesse ínterim, a Educação a Distância surge como uma alternativa para atender as necessidades do mercado capital, principalmente, utilizando os meios radiofônicos e por correspondência, o que permitiria a formação dos trabalhadores do meio rural sem a necessidade de deslocamento para os centros urbanos e de cursos técnicos nas capitais; o rádio e a televisão constituem-se meios de suporte e apoio aos cursos ministrados.

Conforme Lopes *et al.* (2013), várias foram as experiências radiofônicas até o surgimento da televisão no país que ocorreu na década de 1950 e possibilitou o uso deste meio de comunicação no processo educacional. Em meados de 1960, surgem os programas televisivos educativos; já nos anos 1970, a Educação a Distância começa a ser usada na capacitação de professores através da Associação Brasileira de Teleducação (ABT) e o MEC, por meio dos Seminários Brasileiros de Tecnologia Educacional.

Ressalta-se que, historicamente, para se abordar a respeito do surgimento da EaD no Brasil, é preciso registrar a experiência da Universidade de Brasília (UnB) com a educação a distância quando, nos anos de 1970, realizou convênio com a *Open University*⁵.

Nessa mesma década, surgem projetos cuja finalidade foi o de promover a formação e a qualificação profissional utilizando o rádio, como o Projeto Minerva que disponibilizou cursos para pessoas com baixo poder aquisitivo. Na mesma época surge o Projeto Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI) que, dentro de uma perspectiva de uso de satélites, chegou a atender 16.000 alunos entre os anos de 1973 e 1974. No final desta década é implementado o Telecurso 2.º

⁵ “O modelo de educação a distância utilizado pela OU apresentou a UAB, uma mescla entre os modelos de aprendizado independente e o modelo de estudo aberto. O curso proposto pela *Open University* é operacionalizado através de material impresso, em fitas de vídeo desenvolvidas em parceria com a rede de TV BBC, ou transmitido diretamente na TV, quando em horários especiais, normalmente de madrugada, a BBC transmite os programas específicos para cada curso. Os alunos recebem o horário completo da programação dos vídeos da BBC, juntamente com todo material impresso e as fitas de vídeo. Normalmente os materiais utilizados nesse modelo são resultado de um processo estruturado, que envolvem profissionais especializados em didática e especialistas nos assuntos a serem ensinados” (MAIA; MEIRELLES, 2002, p.4).

Grau, que passa por reformulações na década de 1990, sendo denominado Telecurso 2000 (LOPES *et al.*, 2013).

Já, a partir de 1990, a Universidade de Brasília (UnB) realizou o I Seminário Internacional sobre As Novas Tecnologias na Educação e na Educação Continuada: a Educação sem Distância para o século XXI, marco importante da EaD para a região centro-oeste do país.

Ainda em meados dos anos 1990, com o significativo avanço das tecnologias da informação e da comunicação e com o reconhecimento da educação a distância pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) surgem então, programas oficiais e formais de Educação a Distância incentivados e até mesmo promovidos pelas secretarias de educação municipais e estaduais, sendo algumas iniciativas isoladas e outras em parceria com as universidades (BRZEZINSKI, 1997).

Em 2000, foi criada a Universidade Virtual do Brasil (UniRede) com a finalidade de oferecer, por meio da implantação de infovias e mídias integradas, aplicações voltadas para o Ensino Superior Público, utilizando *internet*, videoconferência e outras mídias educacionais

A difusão dessa proposta educacional aconteceu em todos os níveis de ensino, marcada especialmente pela criação, em 2005, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que integrou cursos, pesquisas e programas de educação superior à distância. Os primeiros programas formais eram voltados para a Formação Continuada de Professores da Rede Pública. Partes dessas iniciativas são: o Projeto Nave em São Paulo (ALMEIDA, 2001); o Projeto Virtus em Recife (NEVES; CUNHA FILHO, 2000); o Projeto do NIED-UNICAMP realizado em parceria com a Universidade Estadual de Londrina e a Universidade Estadual de Maringá (VALENTE, 2000).

O Projeto do Ministério da Educação, na esfera do Fórum das Estatais pela Educação, no ano em que a UAB foi criada (2005), é apresentado com o objetivo de articular e integrar de forma experimental um sistema nacional de educação superior na modalidade a distância, tendo como prioridade a formação de professores para a Educação Básica (OLIVEIRA, 2011).

As ofertas de cursos *Lato Sensu*, cursos de extensão e cursos livres marcam o início da educação em ambientes virtuais de aprendizagem (AVEA) no Brasil. Sendo assim, a educação a distância no país tem sido alvo de pesquisas e trabalhos

realizados nesta última década e, nesse sentido, os AVEAs contribuem, para acelerar e diversificar os processos pedagógicos. Entretanto Belloni (2009) ressalta a importância em considerar que o uso das TDICs, “[...] tornam mais complexos os processos de ensinar e de aprender, exigindo uma fragmentação do ato de ensinar em diferentes e múltiplas tarefas” (citado por ARAÚJO; PEIXOTO, 2016, p. 5).

A Educação a Distância tornou-se capaz de atender a diversos níveis de ensino como: graduações, pós-graduações, formação continuada, ou seja, inclui programas formais de ensino, aqueles que oferecem certificados ou diplomas. Além disso, são ofertados cursos de extensão, de caráter não formais, cuja finalidade é a de capacitar os indivíduos para um melhor desempenho das atividades profissionais (MUGNOL, 2009), atendendo de forma rápida e reducionista, a uma formação voltada ao trabalho, atendendo assim, as necessidades do mercado internacional que regula os processos educacionais no Brasil a fim de manter a classe proletária em níveis escolares compatíveis ao mercado, garantindo o modo de produção.

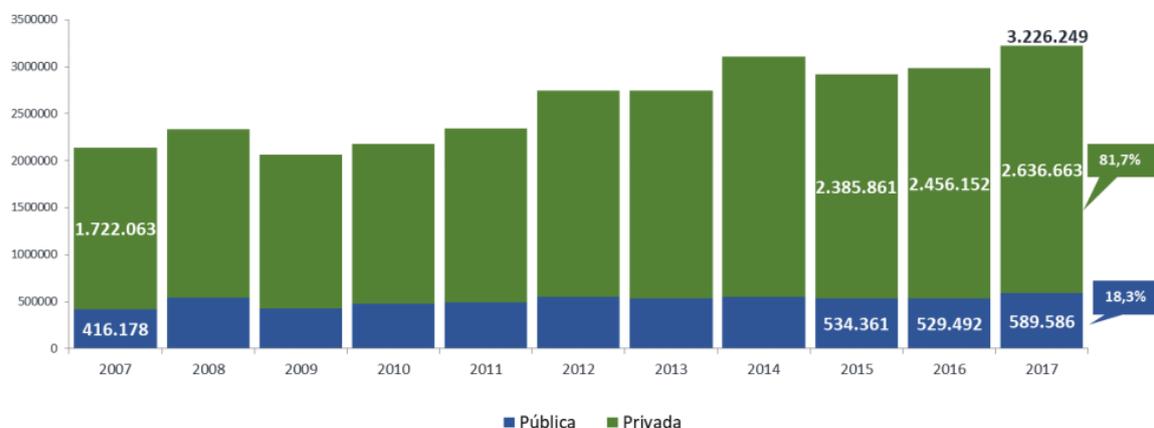
Na LDB/2016, a expansão da educação a distância é direcionada aos alunos do ensino fundamental e médio. Para o ensino superior e a pós-graduação, o aumento de vagas (Meta 12) também foi apresentado nessa nova proposta que visa dar ênfase ao PNE vigente (BRASIL, 2016).

A visão de que a EaD permite uma ampliação de vagas e ofertas em menor tempo pode ser notoriamente observada no PNE 2001-2010, uma vez que o termo Educação a Distância aparece próximo a trinta vezes no documento.

A partir dos números atuais de matrículas existentes, significaria um aumento de quatro milhões de vagas, sendo em torno de 1,6 milhão apenas no segmento público (BRASIL, 2012). Dessa forma, pode-se considerar que independente de resultados propostos e dos registros alcançados no PNE 2001-2010, o governo federal demonstra esforços por normatizar e expandir a EaD no país.

Dados obtidos pelo Censo ABED/2015 mostram que os investimentos na educação a distância ocorrem, ao menos no papel, tanto nos cursos de graduação como na pós-graduação *stricto sensu*. Em ambos os casos utilizando instituições públicas e privadas (SEGENREICH, 2011).

O gráfico a seguir demonstra a expansão do número de ingressos nos cursos de Ensino Superior, por categoria administrativa, compreendida nos anos de 2007 a 2017, onde 81,7% desse montante está relacionado às entidades privadas e 18,3% ao setor público de educação:

Gráfico 02 - Expansão das vagas no ensino superior 2007-2017

Número de Ingressos em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa – 2007-2017

Fonte: INEP, 2017

Essa tendência reiterada pelo autor citado, é realmente corroborada no novo PNE (2014-2024) no qual é destaque que os cursos a distância que forem bem avaliados passarão a fazer parte do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES (Meta 12); e que ainda haverá expansão das pós-graduações *stricto sensu* utilizando metodologias, recursos e tecnologias da educação a distância (Meta 14) (BRASIL, 2012).

Os resultados do Exame Nacional dos Estudantes (ENADE), segundo o MEC, que mede a qualidade dos cursos superiores no Brasil, mostram que os dados para a EaD são promissores. De acordo com o Censo de 2015, dos cursos de graduação ofertados na modalidade a distância, as licenciaturas alcançaram números excelentes de alunos matriculados. A maioria das matrículas em cursos totalmente a distância e semipresenciais encontra-se nas licenciaturas, com 148.222 alunos matriculados em licenciaturas propriamente ditas, 134.262 em habilitações mistas (licenciatura e bacharelado) e 410.470 em licenciaturas semipresenciais (INEP, 2015).

Os dados acima citados mostram milhares de pessoas em várias regiões do Brasil que, por motivos diversos, nunca tiveram como fazer um curso superior, encontraram esta oportunidade por meio da modalidade a distância. Pessoas que dispõem de um tempo limitado para se deslocarem a uma instituição de ensino superior presencial, que apresentam baixa renda e que precisam se manter no

mercado de trabalho, mas que cultivaram, durante anos, o sonho em ter uma profissão como a de professor, administrador, engenheiro, contador, cientista e/ou licenciado da área da computação, entre outras profissões, percebem na EaD uma oportunidade de ter um curso superior e galgar novas possibilidades profissionais.

Ao longo do texto do Plano Nacional de Educação vigente (2014-2024) há um olhar bem positivo sobre a Educação a distância. Já para Arruda e Arruda (2015), no PNE há um olhar técnico e crítico sobre a educação a distância:

[...] valorizando os meios e as tecnologias em detrimento dos aspectos acadêmicos e pedagógicos. A expressão 'meio auxiliar' leva a uma interpretação perigosa da EaD como uma forma de 'tampar' os buracos históricos da falta de acesso ao Ensino Superior no Brasil. Já a 'indiscutível eficácia' envolve uma afirmativa sem respaldo científico ou empírico, à exceção da perspectiva posta pela ampliação do acesso ao Ensino Superior (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 324).

O Ministério da Educação (MEC) revela a constante preocupação e atenção a esta modalidade de ensino, com publicações de portarias normativas utilizadas como fonte legal para especificar os espaços, a maneira de atuação das instituições e as características dos cursos ofertados nesta modalidade de ensino.

Paralelo às iniciativas no campo da normatização legal mostra-se importante também o desenvolvimento, a inovação e a utilização das tecnologias de comunicação e informação, inclusive com o desenvolvimento de equipamentos tecnológicos e *softwares* adequados, bem como se refletir acerca dos procedimentos didáticos a serem utilizados nesta modalidade de ensino que apresenta suas peculiaridades e, portanto, pressupõe modos específicos de aprendizagem (LIBÂNEO, 2013).

Ressalta-se que, além do aumento no número de vagas na educação superior, os cursos ofertados em universidades que possuem convênio com a UAB e, portanto, fomentam os cursos, utilizam na estruturação destes o modelo fordista em que há divisão frente ao trabalho docente exercido a distância, de modo a considerá-los como prestadores de serviços, sem nenhum vínculo empregatício e sem o menor prestígio profissional.

É relevante enfatizar ainda que, além dos aspectos quantitativos da ampliação de vagas na educação superior *online*, as questões de ordem qualitativa, ou seja, estas vagas têm se ampliado seguindo o modelo fordista, modelo de EaD predominante no Brasil. Neste, a atividade docente é fragmentada de modo que,

nem sempre, o exercício docente ocorre como uma atividade realizada em equipe, pois a totalidade do trabalho pedagógico pode ser desconsiderada, o que compromete a qualidade dos cursos oferecidos (ARAÚJO, 2014).

Com o Decreto n.º 9.235 de 15 de dezembro de 2017, evidencia-se a flexibilização quanto a abertura de novos cursos de graduação ofertados na modalidade a distância (em especial os cursos de licenciatura, segundo dados do INEP, 2017), comprovam o pacto político da nação frente ao mercado internacional. E, nesse sentido, as reformas educacionais propostas, promovem a oferta, para a classe trabalhadora, de cursos que se limitam a instruí-los de acordo com as necessidades do mercado, sem dar-lhe a chance de ter acesso a um ensino de qualidade, primando pelo conhecimento, que promova uma consciência cidadã.

Ainda com a expansão da oferta de cursos para a formação de professores que atuam na educação básica, ocorreu a propagação de parcerias público-privadas no sistema educacional e, ao trilhar esse caminho, a formação dos professores que atuam na educação a distância se acelerou a passos largos, dando aos empresários da educação e administradores de IES públicas, livre acesso. Assim, com discursos de democratização do ingresso em tais cursos e a crescente oferta destes em licenciatura, dentre outras mazelas, este comércio educacional busca justificar a formação realizada na modalidade a distância, considerada um dos meios para se cumprir as determinações da LDBEN n.º 9.934/1996 para formação dos professores (MARTINS, 2005; EVANGELISTA, 2013).

Para dar início a essa importante discussão sobre o trabalho docente, buscase discutir a seguir a trajetória da Universidade Estadual de Goiás no que diz respeito à EaD.

2.3 A Universidade Estadual de Goiás e seu percurso Histórico na EaD - como tudo começou

A UEG é fruto de um processo de remodelagem da Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) e de outras Instituições de Ensino Superior (IES) que funcionavam de forma isoladas, nos municípios de Anápolis e de Goiânia, Estado de Goiás, e que por força da Lei Estadual n.º 13.456, sancionada em abril de 1999, foram incorporadas, passando a serem mantidas pelo poder público estadual, que vinculou a UEG à Secretaria Estadual de Educação. No mesmo ano de sua

inauguração, por meio do Decreto n.º 5.158, de 29/12/1999, a UEG foi vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia de Goiás. Organizada como uma Universidade multicampi, tendo a sede da Reitoria localizada no Município de Anápolis-GO situada na BR 153 Km 98 (UEG, 2019).

Diante disso, para melhor compreensão sobre a trajetória da educação a distância nessa instituição de ensino superior, faz-se necessário um breve histórico sobre a universidade para apresentar informações constantes no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da Universidade que é uma das mais novas instituições públicas de ensino superior do Brasil (UEG-PDI, 20010-2019).

Registros na forma de documentos e pesquisas existentes comprovam que a UEG foi criada em vários municípios, de forma estratégica, para beneficiar diretamente trinta e nove (39) dos duzentos e quarenta e oito (248) municípios goianos existentes e seu avanço oportunizou e ainda oportuniza, ainda que diante de diversos desafios, tanto o crescimento socioeconômico quanto a interiorização do ensino superior em todo o Estado de Goiás (UEG, 2019). A existência da UEG deveria garantir aos municípios a permanência dos jovens que ingressam em seus cursos em sua cidade sede, e atrair, também, outros jovens de municípios circunvizinhos.

Historicamente, a proposta para a constituição de uma instituição de ensino superior pública, gratuita e de qualidade no Estado de Goiás teve suas primeiras manifestações na década de 1950, quando houve intensos embates entre os defensores do ensino público e do ensino privado. Como resultado desse processo, foi criada a Universidade Católica de Goiás (UCG), em 1959, e a Universidade Federal de Goiás (UFG), em 1960 (UEG, 2019).

Na década de 1960, Goiás esteve na direção oposta no que diz respeito à expansão e ao desenvolvimento educacional em relação aos demais estados do país quando registrou, nesse período, a criação de apenas duas faculdades em Anápolis: uma particular, a Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão, e uma pública, a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA) e outras duas instituições públicas do ensino superior em Goiânia, a Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (ESEFEGO), e na cidade de Goiás, em 1968, a Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás (DOURADO, 2001).

A Reforma Universitária, estabelecida por força da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968 (que fixa normas de organização e funcionamento do ensino

superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências), facilitou a dispersão de ações no ensino superior privado no Brasil e, conseqüentemente, em Goiás, por uma mobilização política, propunha a interiorização do ensino superior (BRASIL, 1968).

A década de 1980 foi marcada por ser um momento que culminou na estruturação de várias universidades estaduais em alguns Estados brasileiros. Em Goiás, foi nessa década que se deu início aos debates sobre a possibilidade da criação de uma IES estadual, realizados pela bancada política atuante, que tratava a possibilidade da implementação de uma universidade que fosse objeto de programas eleitorais.

Diante disso, é importante ressaltar que as forças políticas, além de garantir a interiorização do ensino superior no estado de Goiás, também promoveram o desenvolvimento regional do Estado, que “[...] de acordo com a ideologia dominante, aumentariam as chances de competitividade dos municípios frente ao contexto modernizante e industrial do País” (PEREIRA *et al.*, 2016, p. 11).

Nesse sentido, Dourado (2001, p. 63) afirma que foi na década de oitenta que

[...] o Estado de Goiás vivencia um desenvolvimento econômico e um incremento tecnológico que ocasionam mudanças nas relações de produção e de trabalho. Essas alterações passaram a exigir novos padrões de qualificação para o trabalho, justificando as políticas de expansão e interiorização de serviços. Nesse sentido, destacam-se os serviços educacionais, particularmente a oferta do ensino superior, vista como emblema de modernização e progresso.

Entre 1986 e 1987, foram organizados, pela Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura em Goiás (DEMEC), os I e II Seminários sobre a Expansão do Ensino de 3º Grau. Durante esses eventos, os movimentos sociais, tanto de professores quanto de estudantes, demonstraram o desejo de interiorização do ensino superior. Na mesma década acontece outro importante evento para a história da UEG, a promulgação da Lei Estadual n.º 10.018, de 22 de maio de 1986, que autorizou a criação da Universidade Estadual de Anápolis (GOIÁS, 1986). Em 1990, essa lei foi regulamentada pelo Decreto Estadual n.º 3.355, de 9 de fevereiro de 1990, período em que a FACEA é então transformada em Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) por meio do Decreto Lei de n.º 3.549, passando a contar com 11 (onze) cursos, sendo que destes, 7 (sete) eram de formação de profissionais voltados à educação, ou seja, de professores que atuariam na Educação Básica. A

UNIANA era constituída por três centros de ensino, a saber: Ciências Exatas e Tecnológicas, o Centro de Ciências Humanas e Letras e o Centro de Ciências Socioeconômicas (GOIÁS, 1990).

A Lei Estadual n.º 11.655, de 26 de dezembro de 1991, que dispõe sobre a estrutura organizacional básica do Poder Executivo, autorizou a criação da UEG, com sede em Anápolis, à qual se integrariam como unidades e com sua estrutura pessoal e patrimônio, as entidades FACEA, ESEFEGO e outras de ensino superior, a saber: a Faculdade de Filosofia Cora Coralina, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Pires do Rio (chamada depois de Faculdade Celso Inocêncio de Oliveira), a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Santa Helena de Goiás; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luís de Montes Belos; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad, de Formosa; a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Jussara. Entretanto, é certo fazer a ressalva de que essa determinação legal não foi levada a efeito (GOIÁS, 1991). Em 1994, a ESEFEGO passou a ser Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás (ESEFFEGO), ano em que foi estruturado o curso de Bacharelado em Fisioterapia.

Conforme relatado no Plano Estadual de Educação, vigente entre os anos de 2008 a 2017, a indissociabilidade existente entre ensino, pesquisa e extensão, nas universidades existentes no Estado de Goiás, até a década de 1990, ainda se encontrava em um processo inicial, pois as demais instituições presentes na década acima indicada, em especial as faculdades e escolas de ensino superior presentes em Goiás, formavam profissionais em que os cursos ofertados, eram estruturados, em sua maioria, pelo então Conselho Federal de Educação por currículos mínimos estabelecidos e as matrizes curriculares dos cursos, eram compostas por disciplinas desarticuladas, o que comprometia o processo de ensino-aprendizagem (GOIÁS, 2008).

Na mesma década, a atuação de professores pesquisadores também era incipiente e a extensão quase inexistente nas instituições presentes (universidades, faculdades e escolas do ensino superior). O ensino superior, nesse período no

Estado de Goiás, ainda era primordialmente pautado em um ensino conteudista, em que o cumprimento dos conteúdos programáticos elencados para as disciplinas constantes na matriz curricular dos cursos de graduação era prioridade.

A educação superior em Goiás entrou em sintonia com as políticas educacionais do país, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB/96, passando por transformações significativas e por uma ampla expansão de acordo com o documento analisado, ou seja, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Estadual de Goiás.

O Governo do Estado adotou, nesse ínterim em que a LDB/1996 foi aprovada, uma política de criação de faculdades, por intermédio do regime jurídico autárquico, regime este, adotado para os servidores públicos do Estado de Goiás. Para isso, foram criados decretos, portarias e resoluções da Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESu) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, também, legislações específicas, como a Lei Complementar n.º 26, de 28 de dezembro de 1998, a qual estabeleceu as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, de suma importância para que o movimento em prol da Universidade pública em Goiás se expandisse (GOIÁS, 1998).

A mesma Lei previu ainda a inserção das autarquias estaduais de ensino superior à estrutura da então UEG. Entre essas autarquias, estavam as treze Instituições de Ensino Superior - IES, referidas na Lei Estadual n.º 11.655/1991, que tinham efetivo funcionamento, e outras cuja implantação não foi cumprida de fato, apesar de ser prevista em lei (GOIÁS, 1991; 1999).

Estruturada como uma Universidade Multicampi, a UEG está presente hoje em 38 cidades com 42 câmpus e um Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (Cear). São 159 cursos de graduação, 92 especializações, 12 mestrados e 2 doutorados (UEG, 2018). Além da sede central, o Município de Anápolis possui dois câmpus universitários, a saber: o Câmpus de Ciência Exatas e Tecnológica (Câmpus CET) e o Câmpus de Ciências Socioeconômicas e Humanas (Câmpus CSEH), além do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede, antiga Unidade Universitária de Educação a Distância (UnUEAD) que deixou, em 2015, de ser uma unidade universitária e passou a ser um centro vinculado diretamente à reitoria da UEG, responsável pela Educação a Distância na Universidade, por meio de programas, cursos de graduação, pós-graduação (especializações) e cursos de extensão (UEG, 2018).

Importante ressaltar que o período de transição de UnUEaD para CEAR, foi marcado por denúncias, realizadas por um grupo de docentes opositores à equipe gestora central, junto ao Ministério Público Estadual por irregularidades que culminaram na intervenção da UEG e, conseqüentemente, a queda da equipe gestora. Esse período de conflitos, “respingou” no até então diretor da UnUEaD que acabou por se afastar do cargo, a pedido da equipe gestora interventora, dando lugar a uma eleição em que os candidatos tinham pretensões de galgar novos espaços na Universidade para que pudessem obter maior visibilidade e não necessariamente de administrar a UnUEaD.

Inicialmente, a Universidade foi vinculada inteiramente à Secretaria Estadual de Educação; tempos depois, por meio do Decreto Estadual n.º 5.158, de 29 de dezembro de 1999, a UEG ficou jurisdicionada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Goiás (GOIÁS, 1999a). Mesmo sendo uma instituição nova, a UEG, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, vigente entre 2010 a 2019, evidencia a busca, ao menos textual, por manter a identidade que deu origem à sua história que é o de “[...] democratização do conhecimento que tem se concretizado tanto pela expansão quanto pela interiorização do ensino superior no Estado de Goiás” (UEG, 2019a).

Assim, a UEG foi tomando forma, enquanto Universidade, elencando a seguinte missão:

[...] produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de se inserirem criticamente na sociedade e promoverem a transformação da realidade socioeconômica do Estado de Goiás e do Brasil (BEMFICA, 2016, p.1).

Assim, a UEG apresenta-se, desde sua criação, como uma instituição multicampi, comprometida com as Unidades Universitárias e, que de 2014 até o momento foram intituladas como Câmpus Universitários, instalados em 17 microrregiões do Estado de Goiás, das 18 existentes segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística⁶ (IBGE, 2014).

⁶ “O IBGE, por meio de Resolução Federal n.º 11, de 5 de junho de 1990, divide o Estado de Goiás em 18 Microrregiões Geográficas e as define ‘como um conjunto de municípios, contíguos e contidos na mesma Unidade da Federação, definidos com base em características do quadro natural, da organização da produção e de sua integração’” (IMB, 2018).

A trajetória da modalidade de ensino a distância na UEG se caracteriza por fases, mudanças e desafios, assim como ocorreu com a consolidação da Universidade, desde o início da sua implementação, perpassando pela integração à UAB (período de transição), até o momento atual que pode ser definido pela busca por institucionalização e consolidação das políticas desta modalidade de ensino (CEAR, UEG, 2018).

Entende-se que esta instituição de ensino superior, com vinte anos de fundação, passa por um processo de amadurecimento acadêmico em que a educação a distância (CEAR, UEG, 2019) tenta se equilibrar, mesmo diante das incertezas e de demandas que existem em quantidade muito além do que a equipe acadêmica tem condições de realizar, o que representa sobrecarga de atividades e, conseqüentemente, de trabalho. Em contraposição ao amadurecimento acadêmico, a UEG se encontra em crise, diante dos cortes orçamentários do governo estadual e federal, que chegam a 20%, o que se concretiza nos salários defasados, suspensão de progressão junto ao plano de cargos e salários institucional, suspensão de licença para aperfeiçoamento, dentre outros benefícios retirados.

Após a instauração de uma crise que envolve aspectos políticos, econômicos e pedagógicos na UEG, o reitor interino empossado como tal, em abril de 2019, permaneceu no cargo durante 6 (seis) meses e, em setembro de 2019, encaminhou uma carta de renúncia à comunidade da Universidade, deixando o quadro de professores e técnicos perplexos diante da gravidade da situação. No dia seguinte a renúncia do reitor interino, o governador vigente do Estado de Goiás, empossa um reitor interventor com a finalidade de captar recursos para a UEG, além de tratar e/ou sanar os problemas mais graves da Universidade, como: pagamentos de convênios com empresas terceirizadas em atraso, andamento de licitações que estavam estagnadas, o anúncio de vestibulares em todos os cursos e câmpus e a otimização do processo eleitoral para preencher a vaga de reitor eleito, conforme propõe o Regimento Geral, aprovado pela Resolução CsU n.º 75, de 15 de dezembro de 2014 (UEG, 2014).

De forma que, compreender a EaD no universo de tais acontecimentos, dentro da Universidade Estadual de Goiás, representa um grande desafio, pois há que ser tecida uma intrincada teia de eventos, para os quais deve haver criticidade e observância no afã de analisar as reais possibilidades de melhora no atendimento

ao aluno do ensino a distância, como, também, discutir o que tange aos aspectos de melhoria para seus docentes.

2.3.1 Primórdios da Educação a Distância na UEG

A Educação a Distância - EaD na Universidade Estadual de Goiás (UEG), teve seu início no ano 2000 com a criação da UEG Virtual. A proposta preliminar foi a de implantação dessa modalidade de ensino na instituição, com a finalidade de inseri-la nos projetos dos consórcios Universidade Virtual Pública do Brasil (Unired) e Universidade Virtual do Centro-Oeste (Univir-CO).

Após um ano de sua criação, a UEG Virtual deu início as suas atividades concentrando-se no desenvolvimento e na manutenção do seu *website*, bem como na pesquisa de uma plataforma virtual de aprendizagem, cujo acesso fosse livre, para dar subsídio ao Sistema de Ensino a Distância (SEI) que estava sendo estruturado. Dentre as primeiras iniciativas, a participação da UEG nos encontros do consórcio Univir-CO e a oferta do curso de *Excel* Básico, via *Internet*, aos funcionários da Universidade, foram os destaques (STACHEIRA; CAMPOS *et al.*, 2015).

Considerado ainda como fase inicial, os mesmos autores ressaltam que, em setembro de 2002, para que a EaD pudesse ampliar os processos na UEG e dar suporte aos projetos vinculados ao ensino *online* propostos pelas unidades universitárias⁷, com ações dirigidas aos alunos, egressos e à sociedade, criou-se então o Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância (CEaD).

2.3.2 Expansão da EaD na UEG: de CEaD para UnUEaD

A principal proposta do CEaD foi a de expandir o acesso à educação a distância na UEG, contribuindo para a formação por meio de cursos, seminários, palestras e demais eventos mediados por essa modalidade de ensino. Nesse sentido, ocorreram ofertas de cursos presenciais sobre Planejamento Estratégico e

⁷ As Unidades Universitárias (UnUs), conforme expresso no Estatuto da UEG (Decreto Estadual n.º 7.441, de 8 de setembro de 2011), são responsáveis pela execução das ações didático-pedagógicas, científicas, culturais, administrativas e orçamentárias e da gestão financeira, patrimonial e disciplinar em suas áreas de atuação. As UnUs vinculam-se à Reitoria na forma estabelecida no Regimento Geral da UEG, de modo a harmonizar as competências básicas dos níveis hierárquicos e, ao mesmo tempo, descentralizar o cumprimento das funções.

Orçamento Público e, também, um curso piloto de *Excel* Básico na EaD, que teve como público participante alunos dos cursos de graduação da UEG ofertados nos municípios de Anápolis e Itaberaí, além de inscritos de outras localidades (CEAR, UEG, 2019).

Stacheira *et al.* (2015) apontam que, em função da boa aceitação pelo público-alvo, o curso de *Excel* Básico foi reofertado em 2003, com o quantitativo de cinquenta e um (51) inscritos de Goiás e vinte (20) funcionários da Universidade. Foram esses projetos que consolidaram a proposta do CEaD, confirmadas pelos resultados positivos na avaliação dos alunos inscritos nos cursos ofertados, principalmente no aspecto operacional e dando os primeiros passos no aspecto pedagógico.

Como este foi um momento de abertura de caminhos para a ampliação da EaD na UEG, Stacheira *et al.*, (2015) apontam que, o CEaD utilizou dois *softwares* desenvolvidos por alunos (as) do curso de graduação em Sistemas de Informação na modalidade presencial, a saber: SEI (Sistema de Ensino Via *Internet*) e SAF (Sistema Administrativo e Financeiro). Para a sustentação e manutenção desses sistemas, o CEaD contava com uma infraestrutura tecnológica bem modesta: dois computadores de mesa adaptados para funcionarem como servidores e de três computadores de uso comum para a gestão e a realização das atividades em curso.

Em 2004, os mesmos autores mostram que, com a finalidade de estruturar projetos próprios por professores e técnicos da UEG, o CEaD apresentou um edital para selecionar propostas de docentes direcionadas ao planejamento de cursos na referida modalidade com a montagem e manutenção técnica sob a responsabilidade do CEaD.

Na UnUEaD o curso pioneiro resultante da iniciativa de docentes da UEG, foi o de Contadores de Histórias, considerado como uma iniciativa piloto no CEaD atendendo a uma proposta de docentes da própria Universidade. Um fato interessante é que este curso foi o primeiro ofertado na Plataforma *Moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), com a finalidade de testar esta plataforma virtual como um ambiente virtual de ensino-aprendizagem (AVEA) e, também, o de validar o material didático produzido para o curso de Contadores de Histórias. Concomitantemente a este curso, o de *Excel* - nível básico e nível avançado, além do curso de *Power Point* também eram ofertados pelo CEaD, como cursos de extensão (STACHEIRA *et al.*, 2015).

A EaD na UEG começou então a se consolidar e a se expandir efetivamente, pois além da oferta dos cursos citados, nesse mesmo período preparava-se também projetos dos cursos de Tecnologias em EaD, Lógica de Programação, *Moodle* e Formação Pedagógica em EaD. Ressalta-se que essa consolidação foi firmada pelos convênios da UEG com a Escola de Governo de Goiás, com a Agência Goiana de Administração e Negócios Públicos (Aganp) e com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai-GO) com a finalidade de ofertar cursos presenciais (STACHEIRA *et al.*, 2015).

Por meio do consórcio da Universidade Virtual do Centro-Oeste - UNIVIR-CO, em conjunto com a Universidade Federal de Goiás – UFG, houve a proposta e o planejamento de duas especializações, a saber: Educação e Multimídia e Gestão Pública, ambas na modalidade a distância (FARIA, 2011). Com a finalidade de obter junto a equipe do CEaD um fortalecimento dos processos de EaD, a preparação e uma formação contínua da equipe, os gestores inseriram docentes e técnicos da UEG em *workshops* e cursos de formação em EaD, promovidos pela Universidade Federal de Goiás e pela Universidade de Brasília (STACHEIRA *et al.*, 2015).

O Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância - CEaD da UEG, em junho de 2004, segundo Stacheira *et al.* (2015), viabilizou a participação de seus funcionários no Consórcio Setentrional para propiciar o curso de graduação em licenciatura em Ciências Biológicas na modalidade a distância. Em Goiás foram ofertadas duzentas vagas em uma parceria entre a UEG, a UnB e a UFG. Até então na UEG, a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis era o órgão imbuído de responder pela educação a distância e pelo CEaD.

Com a proposta do Consórcio Setentrional e o estímulo à oferta de cursos de graduação por meio de editais como o Pró-licenciatura do Ministério da Educação (MEC), o assunto passou à competência da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade (BRASIL, MEC, 2006). Ressalta-se que, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi o propulsor para que o CEaD entrasse no consórcio setentrional, de acordo com o projeto piloto do curso, que viabilizou sua “entrada” na UAB, a qual fomenta os cursos de graduação ofertados a distância na UEG até os dias atuais (CEAR-UEG, 2018).

Na execução do curso, a parceria entre UEG, UnB e UFG baseou-se na delimitação clara dos papéis e das responsabilidades de cada instituição envolvida. Na relação com a UnB, a UEG ofereceu o espaço físico e articulou a execução do

projeto junto aos diretores das unidades universitárias (atuais câmpus) de Luziânia e Formosa. Por sua vez, a UnB ficou responsável pelos procedimentos pedagógicos e operacionais do curso nessas unidades universitárias; já a UFG se responsabilizou pela logística dos cursos ofertados (FARIA, 2011).

No ano de 2005, partindo da convocação do MEC para a segunda fase do Pró-Licenciatura, a UEG envolveu-se na oferta de novas turmas da graduação em Biologia nos moldes da primeira fase, por meio do Consórcio Setentrional. Nessa ocasião, a Universidade pleiteou também a oferta de vagas para o curso de graduação em Licenciatura em Física, propondo o projeto em parceria com a UFG, UFPA, UESC, Universidade Católica de Goiás (UCG), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Universidade Católica de Brasília (UCB), com as quais integrou equipes que trabalharam na percepção, no planejamento, na estruturação, na operacionalização do curso e no desenvolvimento dos materiais didáticos e objetos de aprendizagem desde o final do ano de 2005 (STACHEIRA *et al.*, 2015).

Os mesmos autores mostram ainda que, a execução da graduação em licenciatura em Física foi realizada em parceria entre a UEG e a UFG, sendo a Universidade Federal de Goiás a responsável por diplomar os alunos graduados. Na UEG o curso ofereceu noventa vagas distribuídas nas unidades universitárias de Anápolis, Formosa e Iporá, atuais câmpus. Nesse momento, o CEaD já estava formalmente incorporado à Pró-Reitoria de Graduação da UEG e, nesse ponto dos desdobramentos e movimentação, a Universidade também assinou um acordo de cooperação técnica com o Banco do Brasil e a UFG, iniciando sua participação no projeto-piloto do curso de graduação em Administração a distância, pioneiro do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Stacheira *et al.*, (2015) relatam que, o curso ofereceu setecentas vagas e teve a atuação ativa da UEG no seu estudo, divulgação e viabilização. Entretanto, a universidade decidiu por participar apenas como colaboradora deste projeto e ofereceu o espaço físico das unidades universitárias de Quirinópolis, Porangatu e Goiânia (Laranjeiras), tornando assim viável a sua execução e teve unicamente a UFG como responsável (FARIA, 2011). No que diz respeito ao Consórcio Setentrional, Faria (2011), ressalta que este envolveu a UEG, a UnB, a UFG, a Universidade Federal do Pará (UFPA), as Universidades Federal e Estadual do Mato Grosso do Sul (UFMS e UEMS, respectivamente), a Universidade Estadual de Santa

Cruz (Uesc), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade Federal do Tocantins (UFTO).

2.3.3 A criação da UnUEaD e posterior transição para o CEAR

A participação da UEG junto ao Consórcio Setentrional, foi um marco na trajetória da EaD na Universidade pois, simultaneamente, em que progredia a agenda da educação a distância na UEG, o Governo de Goiás promovia uma ampla reforma administrativa nos órgãos do estado, por meio da Lei n.º 15.804 de 13 de novembro de 2006. Dentre as estruturas previstas no texto legal, criou-se na instituição a Unidade Universitária de Educação a Distância - UnUEaD, com o mesmo perfil das demais unidades universitárias presenciais (GOIÁS, 2006).

Com base nessas experiências e disposta a responder ao desafio de alcançar autonomia em relação à oferta de cursos e à titulação de alunos em cursos na modalidade EaD, a UEG iniciou esse percurso ao ingressar no Sistema UAB. Esse foi outro fator relevante da história da EaD na UEG, pois foi o momento que a Universidade vislumbrou a possibilidade de alcançar o credenciamento experimental proposto pelo MEC às instituições proponentes e participantes desse Sistema (CEAR-UEG, 2018).

A EaD, desde a sua constituição na Universidade até meados de 2013, ficou marcada por ser considerada “a caixa preta da UEG” por muitos docentes de outras Unidades Universitárias por não ter criado, até este período, propostas pedagógicas e/ou de disciplinas que atendessem as demais Unidades Universitárias. Tanto técnicos quanto docentes ali lotados formavam por uma equipe “fechada”, na qual os rumos que a educação a distância até então tomava, eram decididos por ela sem uma participação democrática da universidade em sua totalidade; não havia sequer a divulgação das atividades acadêmicas ali realizadas. A equipe vigente, do período mencionado, trabalhava em prol dos cursos ofertados totalmente por meio do convênio com a UAB, não havendo uma proposta pedagógica clara e participativa ou que vislumbrasse ao menos a UEG.

Foi então que, em junho de 2008, de acordo com Stacheira *et al.* (2015), que a equipe gestora da UnUEaD submeteu o projeto da graduação em Ciências Biológicas na modalidade a distância, curso este que foi o marco inicial com o vínculo estabelecido entre a UAB e a UEG, com o objetivo de ofertá-lo enquanto

instituição autônoma em dois polos educacionais nos municípios de Aparecida de Goiânia e Formosa, ambos no Estado de Goiás. Este fato, assegurou o ingresso oficial da UEG no Sistema UAB, o que proporcionou acesso direto aos recursos federais para o financiamento de ações de educação a distância, abrindo assim, um novo cenário na história da Universidade.

Diante do convênio com a UAB a educação a distância na UEG começa a tomar novos rumos. A equipe gestora vislumbrava um crescimento mais significativo em termos de números de alunos matriculados e a equipe reduzida não era impedimento para o aceite de novas demandas pela direção nesse período. Em 2009, o CEaD possuía os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Bacharelado em Administração Pública, ofertado pelo Programa Nacional de Administração Pública (PNAP), além dos cursos de especialização, também ofertados pelo mesmo programa, a saber: especialização em Gestão Pública, especialização em Gestão Pública Municipal e especialização Gestão em Saúde. Em 2010, já como Unidade Universitária de Educação a Distância (UnUEaD), além dos cursos existentes, ofertou-se os cursos de Licenciatura em Informática e de História e de cursos de extensão, conforme relatado no Plano de Desenvolvimento Institucional.

Ainda nesse mesmo ano, Stacheira *et al.* (2015), destacam que em coparticipação com a Superintendência de Ensino Especial da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, a UEG, em ação conjunta entre a Pró-Reitoria de Graduação - PrG e a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis - PrE, mediante ao CEaD, foi contemplada, em edital do MEC, para a oferta do curso de aperfeiçoamento em Educação Inclusiva no Contexto da Deficiência Mental, dando aos profissionais desta área, uma abrangência em seus conhecimentos .

Os mesmos autores enfatizam que esse curso disponibilizou quinhentas vagas para professores da rede pública de ensino, de diversos estados brasileiros. Concomitantemente a isso, a equipe do CEaD trabalhava no projeto de estruturação da UnUEaD, visto que, até então, a mudança só tinha ocorrido mediante documento publicado no diário oficial. Esse “alicerce” foi fundamental para promover a expansão da EaD na instituição, pois o desafio era o de projetá-la como uma unidade universitária que ofertasse cursos de graduação, pós-graduação e de extensão na modalidade a distância, dando o suporte técnico-pedagógico às quarenta e uma outras unidades universitárias da UEG.

Na contramão disso, a expansão aqui relatada não tinha como foco o atendimento às demandas internas na UEG e sim de expandi-la a fim de garantir a permanência do CEaD junto a UAB, visando o recebimento de um convênio em definitivo, uma vez que até então estava em um período experimental, conforme se pode constatar no PDI vigente da UEG (UEG-PDI, 2010-2019).

Dessa forma, a UnUEaD criou uma estrutura condizente com as demais Unidades Universitárias da Universidade, com docentes e técnicos administrativos que foram ali lotados, dispondo também de cargos e funções compatíveis às outras unidades da UEG, como a de diretor de Unidade Universitária, Coordenação Pedagógica, de Pesquisa, de Extensão e Coordenação Adjunta de Estágio e Prática Profissional (STACHEIRA *et al.*, 2015).

É importante ressaltar que, enquanto a UnUEaD estava se consolidando na Universidade, a sua implementação causou grande inquietação aos gestores e professores das demais unidades universitárias, pois existiam muitas dúvidas e incertezas em relação a esta modalidade de ensino e, ainda, o desconhecimento legal, institucional e pedagógico da EaD que levou os profissionais da educação da UEG a terem diversos questionamentos. Nesse período, havia, em função dessas lacunas de informações não veiculadas, um arraigado preconceito em relação aos cursos ofertados nessa modalidade de ensino. O desconhecimento quanto a modalidade a distância é uma temática enfatizada por Moran [2009?] e Moraes (2010).

Todo esse conjunto proporcionou uma possibilidade real em institucionalizar a EaD na UEG, instigando diretores acadêmicos, coordenadores de curso, docentes e discentes a participarem do Simpósio de Educação a Distância da UEG, no intuito de que a Universidade, no sentido mais amplo, conhecesse um pouco mais sobre a EaD e sua institucionalização. E, por meio deste Simpósio, realizado em fevereiro de 2008 em Anápolis-GO, cidade-sede da UnUEaD e de outras duas unidades universitárias, a equipe gestora propôs ideias, elencou propostas, criando redes dentro e fora da Universidade (STACHEIRA *et al.*, 2015).

O evento contou com a participação de representantes de praticamente todas as unidades universitárias e teve o objetivo de sensibilizar a comunidade acadêmica para o planejamento e a implementação de uma política institucional voltada a Educação a Distância. Contudo, este e outros eventos que ocorreram durante a estruturação da UnUEaD, ao longo do processo, foram impactados pelos

movimentos de mudanças promovidos pelo governo do estado de Goiás, entre elas a troca de gestores na Universidade, fato esse que provocou uma descontinuidade de ações que davam alicerce aos trabalhos do CEaD quanto a estruturação da Unidade Universitária de Educação a Distância (STACHEIRA *et al.*, 2015).

A participação de um número expressivo de diretores e coordenadores de cursos de outras Unidades Universitárias se deu em algumas UnU's para sanar a curiosidade de compreender como esta modalidade de ensino, ainda pouco esclarecida e conhecida por muitos docentes da UEG, se mantinha e como a sua estrutura organizacional era formada.

Apesar das desarticulações ainda existentes, a trajetória da educação a distância na UEG foi sedimentada em meio a desafios que, pouco a pouco, vem sendo ultrapassados e dos quais surgem novas perspectivas. Assim, desde a criação da UEG Virtual até a estruturação da UnUEaD, ocorreram importantes passos que consolidaram a primeira fase da educação a distância na UEG (STACHEIRA *et al.*, 2015), pois as mudanças ocorridas na implementação da educação a distância, na Universidade em questão, foram relevantes durante o percurso desta modalidade de ensino até a plena estruturação da UnUEaD que, a partir de 2015, se transformou em CEAR.

De fato, os obstáculos foram muitos, mas a persistência da equipe até 2015, formada por técnicos e docentes que ali se encontravam desde o início das primeiras propostas da participação da UEG na EaD foi fundamental na implementação dessa modalidade de ensino.

A decisão da mudança de *status* de Unidade Universitária para um Centro vinculado a reitoria da UEG, ocorreu por força da Lei n.º 18.934/2015, que extingue a UnUEaD e cria o Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede - CEAR, atendendo ao processo de reestruturação da política de educação a distância da Universidade (GOIÁS, 2015).

Concomitantemente a isso, a equipe gestora da EaD na UEG, passou novamente por uma crise, o que instigou a união de nove professores para solicitar uma reunião junto ao reitor deste período, a fim de denunciar desde irregularidades funcionais à assédio moral que estavam sofrendo por parte da direção, conforme informação pessoal dos professores envolvidos (relatos). Esse fato promove uma ruptura da equipe em dois grupos e mais uma vez ocorre o afastamento da então

diretora que sofreu a intervenção com anuência da reitoria, assumindo o cargo de diretora interina.

Até o ano de 2014, os acadêmicos matriculados nos cursos a distância não faziam parte do sistema acadêmico da universidade. E em função disso, criou-se um sistema paralelo, onde apenas a secretaria acadêmica da UnUEaD tinha acesso aos matriculados e, portanto, detinha o controle da “vida acadêmica” dos alunos dos cursos vigentes até esse período. O mesmo caminho era percorrido quando o coordenador de um curso propunha, por exemplo, atividades de extensão ou, ainda, alunos do estágio que, por não fazerem parte do sistema acadêmico da universidade, não tinham seguro obrigatório durante o estágio curricular supervisionado, conforme apólice do seguro vigente no período destacado. Evidencia-se que a EaD na UEG foi sendo estruturada por uma trajetória de várias nuances o que, durante anos, causou em muitos docentes uma verdadeira aversão e esta modalidade de ensino.

2.3.4 Da UEG Virtual ao CEAR: a EaD na Universidade

Com todo o crescimento e desenvolvimento da concepção da UEG Virtual ao nível de Unidade Universitária, Stacheira *et al.* (2015), ressaltam que, de 2000 a 2008 elevou-se, substancialmente, a relevância da EaD junto a instituição pois, nesse período, já se tornara possível, por exemplo, a alocação de docentes e técnicos administrativos, efetivos e temporários, na equipe permanente da UnUEaD, legitimando a atuação pedagógica e operacional da educação a distância em atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.

Nessa fase de consolidação da EaD na Universidade, outro aspecto importante ocorrido foi o credenciamento da UEG, em caráter experimental, conferido pelo MEC, por intermédio da Portaria n.º 1.050 de 22 de agosto de 2008 e da Portaria n.º 858, de 04 de setembro de 2009, exclusivamente para cursos de graduação na modalidade a distância aprovados na esfera do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB (ABED, 2008).

Após obtenção do credenciamento junto a UAB, a UnUEaD estruturou suas ações, frente a oferta de cursos de graduação, sendo três deles na área da licenciatura (Ciências Biológicas, História e Informática) e um no bacharelado (Administração Pública), além dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e cursos de

extensão (totalmente *online*), o que provocou sua expansão em quinze polos distribuídos pelos municípios no estado de Goiás (STACHEIRA *et al.*, 2015).

Os mesmos autores, mostram que, a ampliação da educação a distância na UEG foi confirmada entre os anos de 2009 e 2010, em que a UnUEaD registrou 5.450 alunos matriculados, sendo 1.250 nos cursos de graduação, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, bem como o curso de bacharelado, o qual foi ofertado por meio do edital do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP). Foi por esse mesmo programa que a UnUEaD implementou três pós-graduações *Lato Sensu* conforme já citadas, a saber: Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde.

Os projetos pedagógicos dos cursos ofertados, foram constituídos por um alicerce cooperativo e descentralizado, sendo que cada curso contou com uma equipe constituída por um (a) professor (a) coordenador (a), professores conteudistas, professores formadores e professores-tutores, cujas funções foram e ainda são assumidas por docentes que, junto a uma equipe multidisciplinar, conduzem as atividades nos cursos em direção aos resultados pretendidos dentro das especificidades de cada curso ofertado (UEG, 2011).

Neste período, a UnUEaD contava com um menor número de técnicos e docentes e as demandas, de 2008 até o momento, são consideradas pela equipe do atual CEAR como tensas e intensas, de modo que as horas trabalhadas necessárias para que se dê conta das atividades a serem cumpridas ultrapassam as horas regulamentares de trabalho. Cada participante da equipe tinha uma função específica importante ao andamento dos cursos ofertados na modalidade a distância na UnUEaD e, atualmente, permanece igual no CEAR, seguindo as orientações da UAB (BRASIL, 2006).

Para uma melhor compreensão das funções de cada professor, segue uma breve descrição, conforme regimento interno da UnUEaD (2010):

- I. Coordenador Pedagógico - compete administrar e representar o curso na Unidade Universitária; acompanhar o funcionamento e todo processo pedagógico, permitindo o bom andamento do curso; ii) - supervisionar os professores-tutores, professores conteudistas, professores formadores e demais colaboradores dos cursos e solicitar apoio da Coordenação de Gestão Pedagógica e de Tutoria em casos de problemas pedagógicos no curso; iii) -

acompanhar a execução das atividades programadas, bem como verificar o cumprimento da frequência dos professores-tutores, professores formadores e demais colaboradores nas atividades relacionadas ao curso, comunicando os resultados ao Coordenador de Gestão Pedagógica e de Tutoria da Unidade; iv) - conhecer o projeto pedagógico, os programas de disciplinas, adotando providências e sugestões para o constante aperfeiçoamento do curso; v) - resolver questões relativas a trabalhos acadêmicos e avaliações de aprendizagem; vi) - cumprir e fazer cumprir todas as normas estabelecidas no Projeto do Cursos.

- II. Professores Conteudistas - são responsáveis pela escrita de materiais didáticos que devem ser condizentes com a ementa e os objetivos da disciplina a qual o material didático fará parte; os professores formadores (pesquisadores) elaboram o plano de ensino das disciplinas, selecionam ou produzem materiais didáticos de apoio, elaboram atividades e avaliações, acompanham a execução da disciplina e interagem com estudantes e tutores enquanto a disciplina estiver sendo ofertada e disponível no *Moodle*.
- III. Os Professores-Tutores (presenciais e a distância) - têm a função de acompanhar e dar apoio didático-pedagógico, além de avaliar os cursistas em sua trajetória acadêmica, atuando em processo contínuo de estímulo e motivação para o ensino-aprendizagem.
- IV. Coordenador de Curso - desempenha as atribuições de acompanhar o andamento e de todo processo educacional do curso, mobilizando e avaliando a participação dos professores conteudistas, formadores e tutores, além de acompanhar e dar providências às questões formais e administrativas como matrículas, estruturação e divulgação do calendário acadêmico de atividades, levantamento e acompanhamento de oferta e reoferta das disciplinas, recebimento da pasta digital, bem como de todo o material de apoio produzido pelo formador para o aval final antes da montagem e estruturação das disciplinas na Plataforma *Moodle*.
- V. O Coordenador de Tutoria - tem a função de acompanhar, supervisionar e dar apoio as atividades dos tutores e a de promover o processo de interação entre alunos, professor formador e tutores nas disciplinas ofertadas durante o semestre letivo nos cursos. Os coordenadores de polo trabalham com a

atribuição de conduzir a gestão do polo de sua competência, prestando apoio logístico aos alunos e às atividades presenciais.

- VI. A equipe da Tecnologia Educacional formada por técnicos e especialistas em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) - tem a responsabilidade de contribuir no planejamento, no sentido de viabilizar as ações pedagógicas, tecnológicas e logísticas dos cursos e suas disciplinas.

Importante ressaltar que essa estrutura organizacional da EaD, proposta pela UAB, se mantém nos cursos de graduação do CEAR até a data de publicação deste trabalho. Na atual gestão da UAB, foi acordado com os conveniados, como é o caso do CEAR/UEG, que a figura do professor conteudista e da coordenação de tutoria foram suprimidas aplicando suas funções, respectivamente, ao professor formador e ao coordenador de curso, conforme informações disponíveis em ofícios e editais da UAB.

Ao focar suas competências na educação a distância, a UnUEaD iniciou, em meados de 2009/2010, atividades voltadas à formação continuada para docentes e técnicos administrativos da UEG. A UnUEaD também começou a participar em iniciativas de formação continuada de docentes e técnicos na UEG. Além disso, possibilitou a integração e convergência de disciplinas entre as modalidades presencial e a distância, ampliando o escopo original pretendido pela UEG Virtual e pelo CEaD em seus primeiros passos.

A respeito desses segmentos, destaca-se que a UnUEaD lançou o Programa Anual de Capacitação Continuada de Profissionais em EaD (PACC) com o objetivo de promover a capacitação e formação continuada da comunidade acadêmica da UEG e demais profissionais interessados em atuar na Educação a Distância e suprir as demandas da Universidade e do mercado de trabalho desse segmento. Também promoveu o Programa de Ensino e Aprendizagem em Rede (PEAR), que teve e ainda tem a finalidade de convergir para disciplinas ofertadas para alunos remanescentes de matrizes curriculares em extinção e/ou para cursos que possuem em suas matrizes, disciplinas que apresentam índice significativo de reprovação (UEG, 2018).

Na perspectiva organizacional a UnUEaD era gerenciada por um diretor acadêmico eleito pela comunidade acadêmica da unidade universitária para um mandato de quatro anos. O diretor era apoiado diretamente por dois coordenadores,

além de uma equipe de suporte tecnológico formada por programadores de *softwares* responsáveis por manter a estabilidade e realizar evoluções na plataforma de ensino aprendizagem utilizada - Plataforma *Moodle*, além de prestar o suporte tecnológico para o bom andamento dos cursos ofertados (STACHEIRA *et al.*, 2015).

A gestão da UnUEaD seguia uma estrutura matricial que é um método de administração que prima por focar nos objetivos de um projeto, ou seja, enquanto um grupo cumpre o trabalho a ser executado, existem departamentos funcionais que apoiam o projeto como um todo, tanto na orientação política quanto técnica e de serviços administrativos. Para Guimarães e Jorge (2011, p. 48), esse tipo de estrutura corresponde a:

Uma equipe de trabalho organizada para atuar em diferentes projetos, e estes sejam geridos como atividades distintas, focadas em seus objetivos. Neste tipo de estrutura organizacional, as pessoas permanecem vinculadas às suas respectivas unidades funcionais e movimentam-se na organização apenas para desenvolver um determinado projeto. Este organismo dinâmico permite o aproveitamento das equipes de trabalho, no que tange à aplicação de habilidade e competências profissionais, o que possibilita desempenhos de diferentes papéis pelos mesmos atores em cada um dos projetos.

Os autores da referida obra destacam que esse modelo de gestão surgiu para se beneficiar das estruturas por projetos e diminuir as diferenças entre os pontos fortes e fracos das organizações funcionais, proporcionando condições para que haja um melhor rendimento e cumprimento das tarefas a serem executadas e em tempo hábil. A proposta teórica de uma estrutura matricial é a de obter o melhor dos profissionais que se encontram em um local de trabalho com esse tipo de organização administrativa.

Na UnUEaD, para que os objetivos dos projetos propostos fossem atendidos, havia a aplicação de técnicas de gerenciamento, efetuadas pelo diretor da referida UnU enquanto, também, era mantida uma hierarquia na unidade universitária. Dessa forma, as atividades educacionais eram executadas por projetos e as equipes, estruturadas por pessoas que apresentavam uma melhor *expertise* dentro das propostas a serem executadas e que faziam parte do corpo docente e técnico desta unidade universitária (STACHEIRA *et al.*, 2015).

A base da arquitetura organizacional da UnUEaD seguia [ou pelo menos houve uma tentativa em seguir] a Matriz de Relações Orgânicas, de acordo com Stacheira *et al.*, 2015 (2011), abrangendo todo o sistema e seu funcionamento que ia, desde as diretrizes metodológicas e conteúdos interdisciplinares das disciplinas

curriculares dos cursos de graduação e pós-graduação ofertados, perpassando pela seleção e pelo uso dos recursos multimídia, pela análise de consistência do material didático, até chegar na inserção e aplicação desses hipertextos estruturados, via Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) - Plataforma *Moodle*, concedendo assim, um planejamento estratégico e o desenvolvimento de competências (novas e existentes) da referida Unidade Universitária.

No que diz respeito à gestão de tutoria, o modelo de desenvolvimento da educação a distância, impulsionado e promovido pela UnUEaD que era, até esse período, estruturada pelas orientações dadas pela UAB, agregou novos sujeitos que criaram novas funções em sua estrutura organizacional e na operacionalização da implementação das disciplinas no AVEA, devido à expansão e, conseqüentemente, ao aumento das demandas que os rumos da EaD tomava na UEG.

A proposta e a função desempenhada pelo professor conteudista, professor formador e professor tutor, provocou (no sentido de desafiar) docentes a um novo paradigma educativo profissional, fortalecendo uma abordagem de mediação do conhecimento junto aos envolvidos. Essa perspectiva evidenciou à UnUEaD e a sua equipe que, para o cumprimento de seus objetivos, a Gestão de Tutoria dependia do assessoramento e da atualização/remodelagem das possibilidades tecnológicas e pedagógicas das ferramentas de ensino-aprendizagem (STACHEIRA *et al.*, 2015).

O AVEA proporcionou (e ainda proporciona no CEAR) a possibilidade do uso de ferramentas de comunicação que facilitem a interatividade e a dialogicidade entre os envolvidos no processo educacional nesta modalidade de ensino, além de permitir o arquivamento e o gerenciamento de todas as informações necessárias e compartilhadas para a construção de conhecimentos, com trocas de informações em rede até a finalização dos cursos ofertados (ABED, 2012).

O modelo de gestão aplicado na UnUEaD também tratou do desenho instrucional que pode auxiliar na adoção de medidas no sentido de atuar, junto ao professor formador, para a promoção de metodologias mais adequadas e, paralelamente, permite potencializar a aprendizagem nos ambientes virtuais ou também conhecidos como ciberespaços da EaD na UEG. Baseado na integração de várias áreas como as ciências humanas, as ciências da informação e as ciências da administração, o profissional desenhista instrucional, promove a articulação entre o conteúdo, sua forma e sua função para que se cumpram os objetivos educacionais pretendidos (FILATRO, 2007).

Para Filatro (2007, p. 64), o desenho instrucional corresponde a uma

[...] ação intencional e sistemática de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos.

A maioria dos estudiosos considera as expressões *design* instrucional e *design* educacional como sinônimas. Aqueles que defendem a distinção consideram que o desenho educacional seria uma etapa à frente, uma evolução do *design* instrucional, pois se preocupa em acompanhar, após o processo de aprendizagem, se a aquisição dos conteúdos, habilidades ou capacidades realmente aconteceu. Nesse sentido, a UnUEaD optou por utilizar o termo desenho instrucional, pois se compreende este como um termo mais adequado frente ao acompanhamento que se tinha quanto a elaboração do material didático elaborado por professores conteudistas (FILATRO, 2007).

Na EaD o material didático é um elemento fundante no processo de ensino e aprendizagem e o seu desenho instrucional é um dos fatores chave para alcançar esse objetivo. É ele quem permitirá, por meio do planejamento, pensar, propor e discutir conteúdos e práticas no intuito de produzir materiais com qualidade científica, pedagógica e técnica, quer sejam impressos ou eletrônicos, para promover uma aprendizagem significativa (ABED, 2004).

De acordo com Silva e Castro (2009), o desenho instrucional é uma ação sistemática de planejamento, adaptação metodológica e outras estratégias didáticas em uma proposta global e integrada de pensar e aprender. A UnUEaD assumiu, em acordo com os autores, que é fundamental que todas as etapas do desenho instrucional de um curso ou disciplina fossem desenvolvidas com o acompanhamento de profissional capacitado para tal atividade. No modelo de trabalho da UnUEaD, os desenhistas instrucionais acompanhavam professores formadores e professores conteudistas na elaboração do Plano de Produção da Disciplina (PPD), como requisito para iniciar o desenvolvimento das unidades de ensino, inclusive do material didático, para então tramitarem junto à análise de consistência, à revisão, à reprodução e veiculação no AVEA (STACHEIRA *et al.*, 2015).

Nessa mesma perspectiva, construção de competências em EaD, a Unidade realizou um curso para elaboração e produção de material didático, demarcando peculiaridades e exigências da produção para a educação a distância. O curso evidenciou diferenças fundamentais da preparação de materiais para a educação nessa modalidade de ensino, em relação à presencial. Além da questão da autonomia, interatividade e aprendizagem cooperativa, partiu-se do pressuposto de que os materiais didáticos elaborados deveriam tratar conteúdos a partir da experiência de vida e cultura dos alunos (STACHEIRA *et al.*, 2015).

Embora a educação a distância já constasse nos documentos oficiais da Universidade, Stacheira *et al.* (2015), ressaltam que, era cada vez mais clara para a comunidade acadêmica a ausência de uma política institucional para a modalidade e os desgastes do modelo em vigor. Isso ocorreu, entre outras razões, por dois fatores determinantes, quais sejam, a dependência excessiva do Sistema UAB e a falta de integração entre as unidades universitárias e a Gestão Central da Universidade, especialmente com as Pró-Reitorias acadêmicas, não sendo contemplada, por exemplo, nos sistemas acadêmicos e de gestão, nos programas acadêmicos e nas políticas de estágio.

Assim, a ausência de uma política sistematizada e a falta de integração com a maioria dos câmpus, contribuíram para uma institucionalização frágil da EaD na Universidade, agravada por uma compreensão equivocada sobre a modalidade, o papel dos sujeitos envolvidos e de suas atuações [docentes e técnicos], ou seja, sobre o seu lugar na Instituição, conforme registrado por Stacheira *et al.* (2015). Concomitantemente a isso, em seu processo de amadurecimento acadêmico, a UEG instigou um amplo processo de discussão sobre a reestruturação curricular dos cursos de graduação da Universidade.

Nessas discussões abordou-se sobre o papel e a atuação da Educação a Distância na UEG, especialmente o seu lugar nos cursos presenciais, quer como apoio às aulas presenciais ou no formato semipresencial no cômputo da carga horária total dos cursos, normatizada pela Portaria do MEC n.º 4.304/2016, em que se destaca a convergência entre o ensino presencial e a distância.

A semipresencialidade, qualificada como uma modalidade de ensino semipresencial, se torna cada vez mais uma realidade dentro das Instituições de Ensino Superior (IES), o que demanda uma imersão por parte do docente neste modelo de ensino, pois requer determinadas competências tecnológicas e

pedagógicas (RODRIGUES JUNIOR; FERNANDES, 2014). Na UEG, no ano de 2015, em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação, o CEAR promoveu o primeiro curso de qualificação para professores que optaram pela oferta de disciplinas na modalidade semipresencial, que estivessem lotados nos 41 Câmpus da UEG. Além disso, a política de implementação dessa modalidade educacional de ensino buscou minimizar a falta de docentes nos câmpus que se concentram em microrregiões que media os grandes centros goianos (UEG, 2016).

Essa modalidade educacional, não se trata apenas de uma transposição de conteúdo do ensino presencial para o virtual, mas sim de um modelo que [tenta] seguir, ainda de forma linear, para novos desdobramentos. Esse processo resultou numa nova estrutura curricular para todos os cursos de graduação e a definição da utilização da semipresencialidade por meio da Resolução CsA n.º 53/2014. Dessa forma, de modalidade paralela ao dia a dia dos cursos, passou a ser elemento integrado à maioria dos Projetos Pedagógicos de Cursos quando houve a reestruturação curricular ocorrida entre os anos de 2014 e 2015 na UEG (STACHEIRA *et al.*, 2015).

Para Stacheira *et al.* (2015, p. 34),

[...] outro fator de integração da EaD, no cotidiano dos cursos, passou a ser a disponibilidade de disciplinas semipresenciais por meio do Programa de Ensino e Aprendizagem em Rede – Pear -, para que os cursos [pudessem] utilizá-las na sua matriz curricular, se assim o [desejassem] ou para atender aos alunos em dependência e, ainda, para os alunos que [quisessem] cursá-las para integração dos créditos do Núcleo Livre da nova estrutura curricular.

Há grandes desafios ainda a serem enfrentados e, principalmente, o de dar à uma parcela da comunidade acadêmica a credibilidade diante das fragilidades que a EaD ainda apresenta na UEG. Na tentativa de minimizar isso, a estruturação de política institucional, merecendo destaque a inserção da modalidade nos sistemas acadêmicos e gerenciais da Universidade e as regulamentações decorrentes, o que requer compreensão das especificidades da EaD e dos papéis dos atores envolvidos em sua execução, foram amplamente divulgados frente aos Câmpus Universitários. Há que se levar em conta com relação ao exposto, por exemplo, o fato de que a educação a distância opera com tempos e lugares diferentes da lógica presencial.

A UnUEaD promoveu um importante trabalho no que se refere à inserção da UEG nas políticas de EaD vigentes no Brasil. Entretanto, o contexto histórico da UEG e a necessidade de definir uma política institucional para a educação a

distância na Universidade levaram-na à criação de um Grupo de Trabalho para ir além da incorporação das pesquisas/produções empreendidas pelo corpo docente da UnUEaD. Nesse sentido, conforme a PORTARIA/GAB n.º 0801/2013, em 26 de agosto de 2013, foi criado o Grupo de Trabalho Política de EaD (GT EaD), com o objetivo de propor uma política institucional e um novo modelo e desenho organizacional de EaD para a UEG, no marco das novas diretrizes e estrutura curricular da Universidade (STACHEIRA *et al.*, 2015).

Para cumprir sua tarefa, o GT atuou nos seguintes aspectos formais: no estudo de cenário para um diagnóstico do modelo de educação a distância existente na instituição, no estudo desta modalidade educacional para estabelecer os princípios gerais que norteariam a proposta evolutiva, no estudo das tendências de EaD para estabelecimento de indicadores e caminhos a serem seguidos, além de um estudo comparativo sobre o desenho da EaD em universidades públicas estaduais e federais do país, que subsidiassem a proposta de institucionalização da EaD a ser apresentada à Administração Central da Universidade (UEG, 2013).

Dentre os resultados alcançados, a apreciação do diagnóstico do cenário da EaD na UEG permitiu projetar importantes elementos para uma proposta de política e de estrutura de Educação a Distância na Instituição. Sob essa perspectiva o GT apontou a adoção prioritária do modelo de EaD referenciado aos alunos e seu alinhamento com a finalidade institucional e definição de competências dos gestores dos cursos como direcionadores estratégicos

O trabalho do GT permitiu visualizar diferentes desenhos organizacionais da EaD em instituições de Ensino Superior visitadas. Nelas, foram verificados formatos variados, concentrados em um processo de transferência de saberes acumulados em cursos de graduação e pós-graduação já existentes na modalidade presencial. Na análise do Grupo, esses saberes são propulsores dos processos de constituição dos cursos a distância, via na qual são tomadas decisões nas referidas áreas do conhecimento.

A equipe participante do GT foi constituída por cinco professores de diferentes câmpus, de modo que dois membros eram lotados na então UnUEaD. Ao final de todo o levantamento, finalizaram o relatório, sem a participação efetiva dos demais componentes, por discordância nas intenções sobre os rumos que a Unidade Universitária de Educação a Distância tomaria. Entretanto, após as visitas a cinco universidades públicas estaduais e federais, houve a estruturação de um relatório

técnico que dava então a UnUEaD um novo direcionamento, deixando de ser uma Unidade Universitária para se tornar um Centro de Ensino de EaD tornando-se um órgão vinculado à reitoria da Universidade (UEG, 2014).

A partir da reflexão sobre a modalidade de EaD e do estudo comparativo realizado, o GT concluiu, no relatório final que, diante das novas perspectivas curriculares da UEG, o formato da UnUEaD não avançava no real aproveitamento dos docentes das áreas do conhecimento, relativos aos cursos ofertados, dificultando a migração do saber acumulado e a integração com as outras unidades da instituição.

O relatório apresentou a proposta de um modelo integrador e, ainda, sugestões para a transição durante o processo de reestruturação, sob os princípios da qualidade do ensino, da formação contínua e permanente de servidores da UEG, da pesquisa em e sobre a EaD, da interdisciplinaridade acadêmica e da integração entre educação, trabalho e atuação social, para autonomia e emancipação do sujeito. A percepção que serviu de base aos resultados do GT EaD assumiu que a modalidade não se resume a uma perspectiva logística, tão pouco à mera aplicação das TDICs na educação (UEG, 2015). Não se alinha à oferta de pacotes educacionais que massificam o saber e despersonalizam o aluno enquanto sujeito de seu contexto histórico e social (TOSCHI, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) dispõe, em seu Art. 2º, que a finalidade do processo educativo é “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A EaD compõe um processo educativo como os demais, tendo, portanto, o mesmo fim. A partir desses pressupostos, a percepção de EaD apresentada baseou-se na perspectiva da autonomia, em que o foco é o sujeito que aprende, considerando-o como um indivíduo protagonista, capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem (BELLONI, 1999).

Além disso, conforme o Art. 1º do Decreto 5.622, de dezembro de 2005, a EaD caracteriza-se:

[...] como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, p. 1).

Além da flexibilização, palavra-chave frente aos organismos internacionais que regulam a educação nos países emergentes, como o Brasil, destacam-se, ainda, os conceitos tempo e espaço, mediação e mediatização. Ressalta-se que mediação se refere às relações humanas entre docentes e alunos na relação com o conhecimento e mediatização diz respeito aos instrumentos que também fazem a mediação tecnológica, ou seja, uma dupla mediação: das pessoas e os equipamentos, *softwares* e materiais (PEIXOTO; CARVALHO, 2012).

A EaD, então, é sustentada por uma articulação de dimensões presenciais e não-presenciais, especialmente, no uso das TDICs, e, também, da virtualidade da relação educando-educador (TOSCHI, 2008). Trata-se, assim, do ensino-aprendizagem que ocorre, normalmente, em tempo e espaço separados, onde a comunicação é mediada pelas diversas tecnologias existentes e, por não acontecer de forma acidental, requer muito planejamento.

Tais características resultantes das pesquisas, de estudos e visitas técnicas realizados pelo GT EaD fundamentaram uma proposta de aperfeiçoamento do modelo pedagógico e operativo da educação a distância na Universidade Estadual de Goiás, com o objetivo de subsidiar seu processo de institucionalização e reestruturação, reafirmando o compromisso de promover a interiorização do Ensino Superior e o desenvolvimento do estado (STACHEIRA *et al.*, 2015).

Diante dos elementos que ao longo da história da educação a distância na UEG modelaram o funcionamento e a organização dessa modalidade de ensino na instituição, o trabalho realizado e os resultados obtidos pelo GT EaD propuseram a criação do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede.

Com um olhar evolutivo a partir do legado dos modelos institucionais precursores, a proposta de constituição do Cear foi acatada pela alta Gestão da Universidade e definida pela Resolução CsU n.º 72/2014. Posteriormente, foi aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado de Goiás e homologada pelo governador do Estado por meio da sanção da Lei n.º 18.934, de 16 de julho de 2015, que transformou a UnUEaD no novo órgão de EaD da UEG, o CEAR (GOIÁS, 2015).

A criação do CEAR é um elemento estratégico na trajetória recente da educação a distância na UEG, seja pelo papel que pode desempenhar no marco da nova estrutura e diretrizes curriculares da Instituição, seja pela inovação que pode impulsionar ao papel da EaD nesse processo. O reflexo disso é a perspectiva de

objeto de trabalho do centro, afirmado desde a sua identidade. Diante disso, a criação do CEAR, teve a anuência, como já foi citado, de dois, dos cinco professores que fizeram parte do Grupo de Trabalho. Entretanto, ressalta-se que apesar da discordância existente entre os membros que compuseram o grupo de trabalho, todos assinaram o relatório do GT, validando e dando ciência as novas propostas da EaD na UEG.

Na perspectiva organizacional, o CEAR está vinculado à Reitoria e desempenha um papel estruturante na proposta pedagógica reestruturada da universidade. Na perspectiva pedagógica o órgão direciona-se à promoção, articulação e ao fortalecimento do ensino e da aprendizagem em rede enquanto elemento básico da proposta educativa na UEG (CEAR-UEG, 2018).

Dessa forma, compondo a estrutura da Reitoria, o CEAR conserva características funcionais que deram certo nos modelos anteriores (equipe docente e administrativa própria, sede e dinâmica organizacional específica), mas avança no formato de serviço e relacionamento com as demais unidades universitárias (câmpus) da UEG propondo um modelo de base colaborativa que pretende movimentar a ação em rede em toda a Instituição (STACHEIRA *et al.*, 2015).

Importante ressaltar que, no quesito melhorar o relacionamento e ter a respeitabilidade profissional de outros câmpus, de fato essa mudança de *status* de UnUEaD para CEAR, contribuiu satisfatoriamente. Já no que diz respeito a autonomia, pode-se dizer que foi um verdadeiro retrocesso, pois na conjuntura atual o Centro não tem autonomia alguma nas decisões didático-pedagógicas no que se refere aos cursos e programas próprios da instituição como a semipresencialidade e o PEAR. As decisões ficam a critério da Pró-Reitoria de Graduação da UEG que, nem sempre considera fatores pedagógicos e operacionais dentro da equipe do CEAR.

Assim, o CEAR caracteriza-se como um órgão acadêmico estratégico da UEG, que apoia as ações de semipresencialidade e, inspirado em experiências de educação a distância, dedica-se a promover o ensino e a aprendizagem em rede enquanto um paradigma integrador para a pesquisa, o ensino e a extensão na Universidade, em sintonia com os avanços tecnológicos/ científicos.

Possui, assim, características de um centro de pesquisa e prática, com incidência no desenvolvimento regional de um estado em movimento. Com essas perspectivas o CEAR recebe o desafio de modelar e executar a política institucional

de EaD e contribui com o amadurecimento da EaD enquanto modalidade educativa, expandindo a compreensão a seu respeito para além de sua função logística e valorizando-a como paradigma pedagógico contemporâneo (CEAR-UEG, 2018).

Na contramão da informação obtida por meio de uma análise documental do CEAR, há muito a ser feito, a ser mudado e a ser conquistado. Nesse quesito, há uma certa urgência em se criar novas possibilidades pedagógicas e proporcionar aos docentes e discentes uma formação consistente ao que se propõe e não meramente tecnicista e reprodutória.

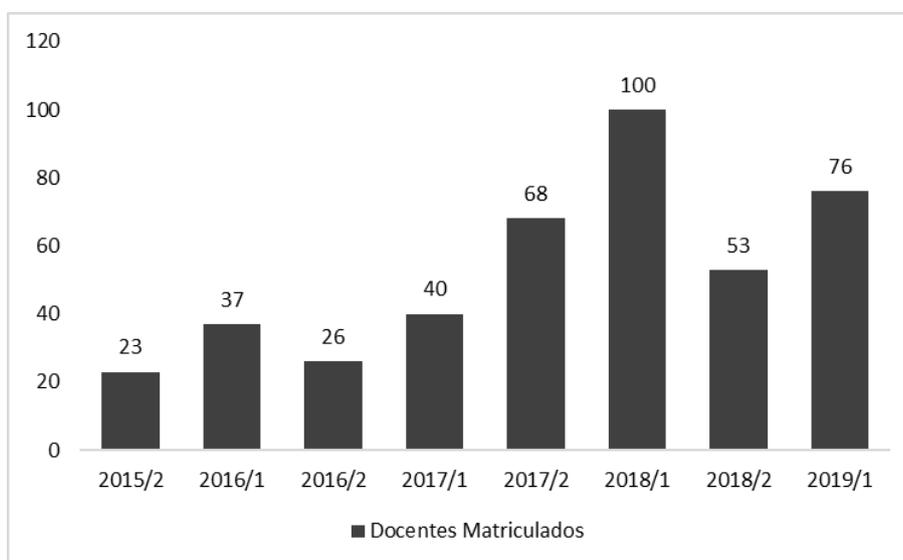
Na UEG, a semipresencialidade vem se tornando a cada semestre/ano uma realidade mais presente nos cursos presenciais. Prova disso é o crescimento exponencial de professores que se inscreveram semestralmente nos cursos de formação continuada que possibilita ao docente, compreender e experienciar as ferramentas *Moodle* na primeira etapa do curso e de planejar a disciplina na segunda etapa dessa formação (CEAR-UEG, 2018).

Com as discussões já realizadas, a criação do CEAR com nova estrutura curricular e com as primeiras resoluções das instâncias deliberativas da Universidade, a EaD passou a ser elemento integrado à maioria dos cursos, e está colocada como elemento estratégico e integrador para as ações das pró-reitorias acadêmicas, com as quais há uma interlocução permanente (STACHEIRA *et al.*, 2015).

As principais mudanças ocorridas no período de transição de UnUEaD para CEAR foram as seguintes: a implantação do *Moodle* institucional, o desenvolvimento e expansão do PEAR, a capacitação continuada de docentes, a elaboração do primeiro curso de pós-graduação *Lato Sensu* em rede, o desenvolvimento de materiais de apoio para o trabalho com as questões de diversidade e de direitos humanos e o desenvolvimento do projeto de inserção dos calouros à vida acadêmica universitária e cultura, entre outros (CEAR-UEG, 2018).

Nesse sentido, vale ressaltar que, em 2015/2, o número de professores inscritos nos cursos de capacitação para oferta de disciplinas semipresenciais corresponde a vinte três docentes. Até o período de 2019/1 um total de 423 professores participaram dos cursos de formação para a oferta de disciplinas semipresenciais (UEG, 2019), constituindo uma oscilação quanto ao número de docentes matriculados, detalhado no gráfico 03.

Gráfico 03 - Curso de Capacitação para oferta de disciplinas semipresenciais
2015/2 - 2019/1



Fonte: A autora.

Dados de onde se conclui que houve um aumento significativo de docentes matriculados nos cursos de formação, tendo seu ápice no primeiro semestre de 2018 (com 100 docentes) e queda brusca no segundo semestre (caindo de 100 para 53), seguido de novo crescimento no primeiro semestre de 2019.

O CEAR ainda responde pelo programa UEG em Rede proposto pelo então governador José Elinton, em junho de 2018, três meses antes da abertura oficial do processo de eleição estadual. Ressalta-se que, ao ser lançado, o “UEG em Rede” foi considerado como uma ação com viés eleitoreiro, amplamente noticiado na imprensa do estado na perspectiva de um governo que se mantinha há vinte (20) anos no poder, manter-se por mais quatro anos. O programa consiste em ofertar cursos de graduação e pós-graduação em municípios do estado de Goiás, que por meio de convênio com a Universidade, podem oferecer a população local a possibilidade de cursarem uma graduação ou se especializar em uma pós-graduação. Os cursos ofertados no primeiro ciclo do programa são: Administração (Bacharelado); Gestão Pública (Superior de Tecnologia) e Pedagogia (UEG, 2018).

As demandas são intensas e contínuas, pois o CEAR, como já citado, é o órgão responsável por ofertar e acompanhar, cursos na modalidade a distância em níveis de extensão, graduação e pós-graduação. A atuação docente, neste órgão, se torna um desafio e é com o intuito de situar o contexto desta atuação é que o próximo capítulo trará uma discussão acerca das reflexões e discussões frente aos dados coletados na pesquisa empírica desta tese.

CAPÍTULO III

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UEG

Ao dar início a este capítulo, entende-se que ascender do abstrato ao concreto significa, para o MDH, reunir o conjunto dos nexos e relações dos diferentes elementos que constituem a totalidade de um objeto ou fenômeno. Tal como afirmou Marx (2011), o verdadeiro conhecimento é a síntese de múltiplas determinações e relações numerosas, de modo que se considera como importantes tarefas das ciências estudar e explicar de um modo historicamente concreto um objeto ou fenômeno singular, analisado em suas condições estruturais mais gerais e universais e as suas transformações históricas particulares, desde sua gênese até seu desenvolvimento efetivo.

Esta parte do trabalho trata da análise crítica a respeito do trabalho docente considerando as condições de trabalho. As questões analisadas, cujos dados foram obtidos pela pesquisa de campo aqui demonstradas, subsidiaram a discussão do concreto pensado a partir das seguintes indagações que norteiam este estudo: 1. De que forma se caracteriza o trabalho docente de professores que executam sua atividade de docência na EaD? 2. Quais são as ocorrências e ausências identificadas na formação docente e na carreira de professores que atuam na EaD dentro da UEG?; e 3. Quais as relações existentes entre as condições de trabalho, carreira e formação docente no exercício da docência na EaD? Questões que vêm sendo discutidas teoricamente ao longo deste estudo e que necessitam de dados concretos para seu amplo entendimento, comprovação ou refutação.

Possui, também, a finalidade de se compreender o exercício do trabalho docente realizado na Universidade Estadual de Goiás com professores que atuam na modalidade de Educação a Distância, onde faz-se necessário, empreender uma abordagem geral dos dados obtidos pela aplicação do questionário fechado aos trabalhadores docentes desta Instituição do Ensino Superior (IES).

Em seguida, para percorrer a proposta do MHD, abordar-se-á o processo de historicidade, isto é, da implementação e institucionalização da EaD na UEG. Diante do que foi apresentado e baseando-se nas informações geradas pelas respostas dos participantes da pesquisa, as unidades de análise estabelecidas foram estruturadas como parâmetros para a obtenção de dados frente ao trabalho docente.

Os resultados aqui apresentados retratam a coleta de informações obtidas pela aplicação do referido questionário. Entretanto, para que haja a compreensão do fenômeno, em sua totalidade, é preciso aprofundar-se em seu entendimento. Assim, partindo das primeiras impressões obtidas do objeto, ou seja, partindo do imediato (do aparente) e permeando as diferenças e as contradições mais complexas do real é que se atinge a totalidade, o verdadeiro. Diante disso, os dados apresentados correspondem ao aparente, ou seja, a uma apresentação do perfil de trabalhadores docentes que atuam na EaD na UEG.

Outrossim, buscou-se apresentar um dos objetivos centrais desta pesquisa, que exigem um olhar não só crítico, mas, especialmente voltado para uma melhor compreensão dos desafios da EaD no contexto da Universidade Estadual de Goiás – UEG e para que haja, ao final desta análise, o conteúdo necessário para instigar novas investigações e colaborar na melhoria do ensino a distância em seu contexto regional, bem como, por meio da experiência acumulada, servir de instrumento de pesquisa que tenha representatividade em âmbito nacional.

3.1 O docente em exercício na EaD da Universidade Estadual de Goiás – UEG - perfil sócio demográfico dos docentes

Ao se fazer uma análise do perfil sócio demográfico dos docentes que participaram da pesquisa em questão, os dados apresentam que 53,26% são do sexo feminino. De acordo com os dados divulgados pelo INEP (2016-2017), em termos gerais, o Brasil possui mais professores do sexo masculino do que feminino atuando no ensino superior. Quando a pesquisa é apresentada por estados, Goiás apresenta, segundo o INEP (2017), no ensino superior a predominância do sexo masculino, embora na UEG os professores que atuam na EaD sejam, majoritariamente, mulheres.

Esse fato mostra que as mulheres estão à frente do trabalho docente na EaD, cuja predominância sugere estar relacionada ao fato da oferta, nesta modalidade de ensino, ter o predomínio de cursos de licenciatura, confirmando um processo histórico da sociedade patriarcal. Tal situação se explica, pois, mediante a história que cerca a inserção feminina no mercado de trabalho, onde eram reservadas às mulheres as atividades “adaptadas”, e segundo se imaginava, voltadas às suas

“capacidades”, ou seja, funções que requeriam delicadeza, perseverança - características essas adequadas ao ensino por se tratar de uma profissão entendida como uma extensão das atividades de trabalho designadas socialmente a elas; ou, melhor dizendo, atividades de reprodução doméstica, uma continuação da vida pessoal da mulher, que, ainda que remunerada, permanecia excluída da produção social do Estado, a esfera dominante destinada aos homens (SAFFIOTI, 1978).

A Revolução Industrial foi outro fator marcante pois absorveu, de modo significativo, a mão de obra feminina pelas indústrias, em especial, a indústria têxtil com a finalidade de diminuir os salários, inserindo a mulher na produção (BALTAR, 2008). Em relação a faixa etária 45,16% estão entre 31 a 40 anos, apresentando em seguida um percentual de 27,96% de professores que se encontram entre 41 a 50 anos.

Uma pesquisa realizada pelo INEP em 2017, mostra que professores atuantes no ensino superior no Brasil, apresentam uma média entre os 41 a 50 anos (INEP, 2018), representando uma diferença de dez anos. Entretanto, de acordo com o MEC (2018), a idade média de ingresso dos jovens na universidade está entre 18 a 29 anos. Contudo, os dados gerados pela pesquisa junto aos docentes da UEG sugerem que os professores participantes podem ter ingressado na Universidade na fase inicial da faixa etária identificada pelo MEC, considerando a necessidade da qualificação exigida para a função (LDB, 1996).

Pesquisas realizadas por Gatti (2009), mostram que professores na faixa etária de 35 a 45 anos encontram-se em condições de estabilidade financeira e emocional. Dos docentes pesquisados na UEG e que atuam na EaD, quando perguntados sobre seu estado civil, 63,44% são casados e 60,22% são provedores de sua família, o que sugere a relação com o estado civil dos participantes. A pesquisa confirma, ainda, que quase 80% dos professores exercem unicamente atividade docente. Ao avaliar a renda, 60,22% dos(as) participantes, o(a) docente é o principal provedor de renda familiar, sendo que 79,57% dos pesquisados não exercem outra atividade remunerada em outro setor não ligado à educação. Quanto a renda salarial, 44,09%, de docentes recebem de 10 a 20 salários-mínimos; entretanto quando os docentes participantes da pesquisa foram questionados sobre o nível de satisfação em relação à sua renda mensal, 63,74% se mostram insatisfeitos por se tratar de uma remuneração incompatível à sua dedicação no trabalho.

De acordo com o censo da educação superior (INEP, 2018), na atividade docente, os salários mais baixos se encontram na educação infantil e no ensino fundamental I, que ficam em torno de um a dois salários-mínimos. Se comparado ao que a pesquisa mostra, há uma discrepância entre os níveis de ensino em relação aos salários recebidos, visto que, em uma sociedade capitalista a relação de consumo diante dos salários sugere o suprimento das necessidades básicas, não priorizando o lazer.

Para Ório (2014, p. 10) “[...] o consumo é manutenção da vida, ninguém vive sem consumir, mas em se tratando de seres humanos o consumo é muito mais do que subsistência”. Nesta perspectiva, entende-se que as relações sociais e o consumo estão intimamente ligadas e vão além da ação da compra de um objeto.

Nesse contexto é importante ressaltar que o trabalho docente em relação a outras funções públicas, que de modo geral, apresenta o maior nível de formação acadêmica de seus profissionais, e, mesmo assim, a menor remuneração e um plano de cargo e salários que deixa muito a desejar. Essa situação tem gerado, ao longo da história no Brasil, grande insatisfação e a criação de movimentos sociais reivindicativos e grevistas. Associado a uma remuneração baixa, diante das atividades e funções que o docente desempenha e que vão para além de planejar as aulas e ministrá-las há, nesse contexto, uma formação docente inicial que não proporciona o suporte necessário para que o professor possa exercer sua atividade docente com as condições de trabalho que a profissão exige.

Ainda nesse âmbito, não é possível afirmar que a formação acadêmica dos cursos de licenciatura capacite os acadêmicos a refletir e analisar criticamente a sociedade da qual fazem parte, de forma que possam preparar seus alunos para nela intervir e participar de forma mais democrática, responsável e solidária como um sujeito consciente de seus atos, de maneira que este licenciado contribua efetivamente na formação de seu alunado. Além desses fatores, as condições de trabalho deveriam envolver espaço físico e material didático adequados, recursos tecnológicos que contribuíssem de forma satisfatória em suas atividades docentes, o que não ocorre e interfere por demasia nessa atuação.

3.1.1 Atividades e Formação Docentes

Na pesquisa realizada com os trabalhadores docentes que atuam na EaD na UEG algumas questões sobre as atividades docentes merecem destaque. Nesse sentido, quando perguntado aos participantes sobre seu tempo de trabalho no exercício docente, 29,03% responderam que atuam como professores entre um período de 6 a 10 anos e 25,81% entre 11 a 15 anos; já o tempo de atuação docente na UEG varia de 1 a 4 anos para um percentual de 12,9 dos professores, sendo a média de 9,2 anos. O regime de trabalho docente na UEG com maior percentual é o de contratos temporários, abrangendo 40,66% dos participantes; para 10,80% o tempo de trabalho de contrato temporário é de 30 meses. O tempo de atuação docente na Educação a distância é de até 5 anos para 64,84% dos participantes.

O Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR), apresenta o maior número de docentes que realizam seus trabalhos docentes na EaD, apresentando 30,68%, seguido dos Câmpus de Porangatu, com 9,09% e 5,68% para os Câmpus de Goiânia, Goianésia e Quirinópolis. O(s) turno(s) de trabalho dos(as) participantes com maior frequência é o turno noturno com 32,22%; no que diz respeito a realização do trabalho docente em outra instituição de ensino, 61,96% dos (as) participantes não trabalham em outra instituição educacional.

O Censo da Educação Superior divulgou em 2017 que na rede pública de ensino superior, a participação de docentes em tempo integral continua se expandindo e aumentou 81% nos últimos dez anos, enquanto os números de docentes horistas continuam em queda (INEP, 2017). Esse último dado aponta que a UEG está na contramão das IES públicas brasileiras, por ter na EaD mais de 40% dos docentes atuantes nesta modalidade de ensino por contratos temporários, fato este que contraria inclusive a legislação vigente sobre o ingresso de professores no ensino superior que deveria ser feito somente por meio de concurso público.

No que se refere a atuação docente na EaD, 38,20% trabalham no ensino semipresencial; 84,95% dos (as) participantes sentem-se preparados (a) para exercer o trabalho docente na EaD sendo que 93,55% participaram de alguma “qualificação” para atuarem na EaD. Onde 90,70% passaram por qualificação de aperfeiçoamento e formação; 33,33% dos (as) participantes relatam terem sido abordados por outros professores com relação aos seus conhecimentos acerca das tecnologias digitais voltados à educação e 65,59% deles desenvolvem atividade

docente em casa. Quando perguntados sobre o impacto do trabalho docente exercido em casa, 34,48% considera que as atividades realizadas pela *internet* (AVEA) não alteram o descanso.

No tocante à formação acadêmica dos docentes da UEG que atuam na EaD, 49,44% são licenciados, tendo concluído a graduação entre os anos de 1975 a 2015. A pesquisa revelou ainda que, no ano 2000, obteve-se 8,6% de docentes concluindo o curso de graduação. Já em relação ao tipo de instituição de ensino superior nas quais os professores se graduaram, a instituição estadual apresentou um percentual de 44,09%, seguido de instituição particular com 34,41%. Quanto aos estudos referentes a pós-graduação dos professores participantes, os resultados mostram que 98,92% têm pós-graduação. São especialistas, 55,43% dos docentes; com mestrado, 52,75%; e, com doutorado 25,81% deles, sendo que 58,06% dos docentes terminaram sua formação de maior título em até 5 anos. O tipo de qualificação que os professores que atuam na EaD participaram foi para 90,70% aperfeiçoamento e formação;

O INEP divulgou dados sobre a titulação de professores que exercem à docência na EaD e que mostram que, para os professores atuantes nessa modalidade educacional, a titulação predominante é a de mestre e a que menos aparece nos resultados é a de docente especialista. Os dados revelam ainda que em IESs públicas, o número de doutores vem crescendo nos últimos anos, atingindo 62,3% nesta pesquisa (INEP, 2017).

A maior motivação para tornarem-se professores(as) da Educação a distância foram para 20,45% dos participantes por meio de convite e para 9,32% por meio de experiência anterior.

Os dados coletados indicam que, mais uma vez, a UEG se mostra na contramão dos dados apresentados pelo Censo do Ensino Superior (INEP, 2017), que demonstra que os docentes com mestrado continuam com participação percentual praticamente estável na rede pública nos últimos anos, informação que não é compatível com a realidade atual da UEG, onde mais de 50% dos professores atuantes na EaD são especialistas.

Na análise sobre a carga horária semanal observou-se que 47,19% de professores concentram-se na carga horária acima de 40 horas semanais; já, para a carga horária específica na EaD, a concentração de 53,33% dos professores dedica de 1 a 10 horas semanais.

Outra variável avaliada diz respeito ao número de alunos do ensino à distância sob a responsabilidade dos docentes pesquisados, na qual registrou-se que 32,58% deles possuem de 31 a 50 alunos; mas, na soma com os alunos dos cursos presenciais, 38,82% têm de 51 a 100 alunos e 35,29% dos professores são responsáveis por mais de 200 alunos. O local de trabalho específico para a EaD foi avaliado e 62,92% dos professores não contam com local específico para executar esse trabalho no câmpus de lotação na UEG.

Diante das informações preliminares dos professores que realizam o trabalho docente na educação a distância na UEG e para se compreender o exercício docente nesta modalidade de ensino, partir-se-á para a realidade concreta dos dados no tópico a seguir.

3.2 A Realidade Concreta: enfim a totalidade

Quando se opta em desenvolver uma pesquisa tendo por fundamento o materialismo histórico dialético, como se intenciona nesta tese, a compreensão de um fenômeno se dá pelo seu processo histórico, se aproximando da totalidade, respaldada na dialética entre a singularidade-particularidade-universalidade (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

Segundo Lukács (1960), no MHD, um fenômeno manifesta-se em sua singularidade (partindo do aparente, do imediato), se conectando a uma realidade pensada pelo seu movimento histórico (leis, teorias e evolução desse fenômeno) que por fim, revela a sua totalidade histórico-social. Contudo, ressalta-se que nenhum fenômeno se exterioriza apenas pela sua singularidade ou universalidade, pois como opostos, ao mesmo tempo em que se identificam, há uma contínua tensão entre ambos (singular-universal) que se configura na expressão particular do fenômeno. Ainda, conforme o autor, o particular representa para Marx a expressão lógica da categoria de mediação entre o específico (singular) e o geral (universal), que não podem ser compreendidos de modo isolado e por si mesmos.

O exercício de compreensão da singularidade expressa no objeto de estudo - "Trabalho docente e educação a distância na Universidade Estadual de Goiás" -, implicaram no esforço em alcançar os movimentos entre as particularidades e a universalidade. Tais mediações conduziram a eleger, além da historicidade, mais três

princípios do materialismo histórico-dialético: a contradição, a alienação e a mais valia. Entendendo-se como conceito de contradição a espinha dorsal do pensamento marxista, vinculada ao sistema econômico ou ao conceito de modo de produção e leva ao desaparecimento e/ou substituição por um sistema mais avançado, tanto na vida social quanto na economia. Já a alienação parte do princípio capitalista da separação dos trabalhadores dos bens que produzem e a mais valia como parte do valor da força de trabalho que não é remunerada, compreendendo a diferença entre o valor tempo e a quantidade de força de trabalho total empregada.

Para o tratamento da questão sobre o trabalho docente na perspectiva dos docentes pesquisados, bem como na realização do trabalho docente em EaD, destaca-se a alienação para tornar evidente que o trabalho tem um papel importante na condição humana, pois trata da exteriorização do ser; por ser a objetivação da essência humana pelo esforço material da transformação do mundo e satisfação de suas necessidades. Na implementação da EaD na UEG, a atividade docente está posta no sentido da estruturação de uma educação a distância baseada na produção (modelo fordista), ou seja, indica muito mais a adaptação dos indivíduos às demandas da economia neoliberal do que o exercício de uma atividade autônoma, como seria o fundamento da ação intencional docente.

No que diz respeito às políticas que regulamentam a formação docente no ensino a distância e à análise de como o professor desenvolve o seu trabalho frente a essas políticas educacionais, o princípio da contradição pode ser usado, pois por um lado há políticas educacionais que regulamentam a educação no Brasil, na intenção de manter no mercado, professores trabalhadores que desenvolvem suas atividades docentes voltadas à mercantilização do processo educacional, mesmo de forma consciente, diante de condições de precarização frente ao trabalho docente. Nessas circunstâncias, emergem contradições, pois por um lado, o papel da educação que deveria ter a finalidade de contribuir para a melhoria na qualidade de vida do trabalhador, passa a utilizar do conhecimento com o caráter unicamente utilitarista, assegurando assim a produção e reprodução dos interesses do mercado capitalista.

Partindo destas considerações, parece improvável estruturar qualquer conhecimento concreto, quer sobre indivíduos quer sobre a totalidade social, percorrendo qualquer um deles separadamente.

3.3 Os Dados: que dizem os professores pesquisados que atuam na EaD na UEG

O cenário vivido na contemporaneidade pelo professor e sua atuação docente, desde a implantação das políticas neoliberais para os países em desenvolvimento, mas especificamente o Brasil, demonstra um processo de reestruturação produtiva, marcada pela degradação do trabalho docente, da intensificação da alienação, da exploração e da mais valia, além de uma crescente perda da autonomia e precarização das condições em que o trabalho docente é exercido.

A relação entre trabalho e educação passa a ser um elemento fundante para o funcionamento do capitalismo, de modo que as reformas educacionais ocorridas nos últimos cinco anos em todos os níveis educacionais, em especial, no ensino fundamental, são pré-requisitos aos países em desenvolvimento, como o Brasil, que desejam atingir o *status* de países desenvolvidos (FRIGOTTO, 1998).

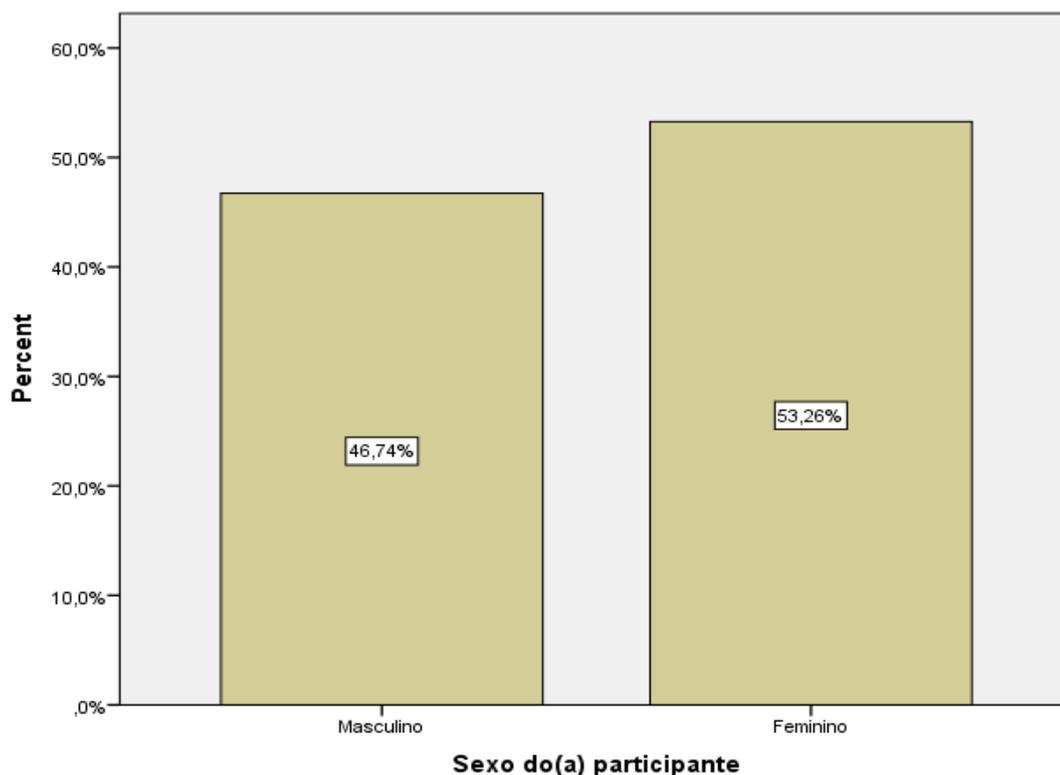
De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), as reformas que ocorrem na educação brasileira são estruturadas por entidades vinculadas ao mercado internacional, tais como: o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), são exemplos dessas organizações, como já discutido, exaustivamente, nos capítulos I e II desta tese. A própria Organização Mundial do Comércio (OMC) aponta, em 2000, a educação como um dos campos mais férteis e rentáveis ao capitalismo.

Diante desse entendimento da organização dos processos educacionais no Brasil, ao se pesquisar sobre o trabalho docente entre os trabalhadores da UEG que atuam na modalidade a distância, buscou-se fazer a análise dos dados em categorias que emergiram a partir dos questionários respondidos, principalmente vinculada às condições de trabalho, tendo como tópicos mais importantes: a exploração e a mais valia, precarização e a alienação⁸, enfocando primordialmente o estranhamento.

⁸ Expressões abordadas na página anterior dentro da lógica marxista.

Para um bom entendimento dos resultados importante se faz compreender o perfil dos docentes pesquisados. Os dados coletados mostram que, na UEG, a predominância de professores que atuam no ensino a distância é do sexo feminino, conforme mostra o gráfico 04.

Gráfico 04 - Sexo dos docentes pesquisados



Fonte: A autora com base na pesquisa ora apresentada.

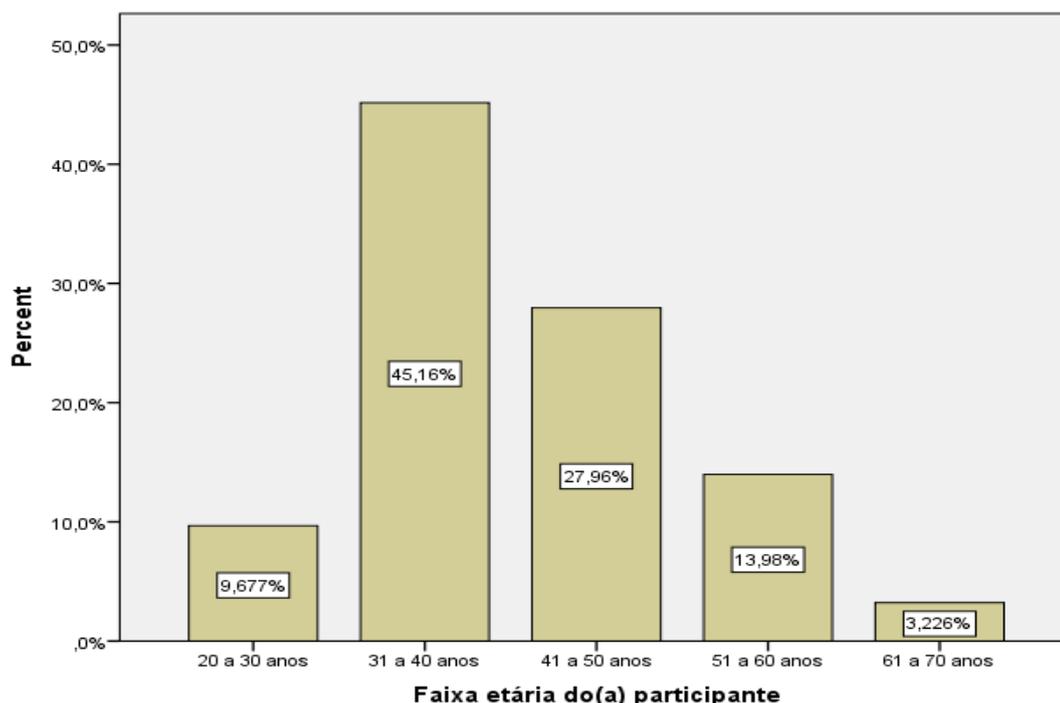
Esse resultado contraria o censo do ensino superior que aponta a predominância masculina, tanto no ensino público quanto no privado (INEP, 2017). Para compreender essa realidade é importante resgatar que, apesar da desigualdade existente entre homens e mulheres no mercado de trabalho, de acordo com dados do Ministério do Trabalho, baseados em pesquisas do Cadastro Geral de Emprego e Desemprego (Caged) e da Relação Anual de Informações Sociais (Rais), em 2016, 44% dos cargos foram ocupados por mulheres. Na educação, os resultados apresentados apontam que a mulher vem se destacando não só no ensino infantil e fundamental no qual o trabalho docente é, predominantemente, preenchido por elas.

No capitalismo, o trabalho e as relações de desigualdade entre gêneros, indicam que as trabalhadoras docentes acabam por (re)produzir o toyotismo, como organização da produção que ajustou o capitalismo a um modelo flexível, pois tornam-se responsáveis por uma série de atividades dentro e fora do trabalho docente. No caso da EaD na UEG, essa flexibilização dentro das atividades vai desde a estruturação da disciplina e das atividades a serem realizadas ao acompanhamento da disciplina independentemente do número de alunos.

Além disso, verifica-se que as mulheres assumem em grande parte as atividades domésticas (mesmo que sejam responsáveis por administrar o lar e não, necessariamente, por executar as tarefas domésticas). Assumem, também, a responsabilidade de educar os(s) filho(s), acompanhá-lo(s) em suas atividades escolares, de cuidados com a saúde e até em eventos sociais (quando é possível, pois nas condições de trabalho aos quais se submetem na contemporaneidade, esse tempo para o lazer se torna cada vez mais limitado ou praticamente nulo).

Os dados demonstram, ainda, a faixa etária que predominou entre os pesquisados, cujo percentual máximo é de 45,16% de docentes que estão atualmente entre 31 a 40 anos, conforme o gráfico abaixo:

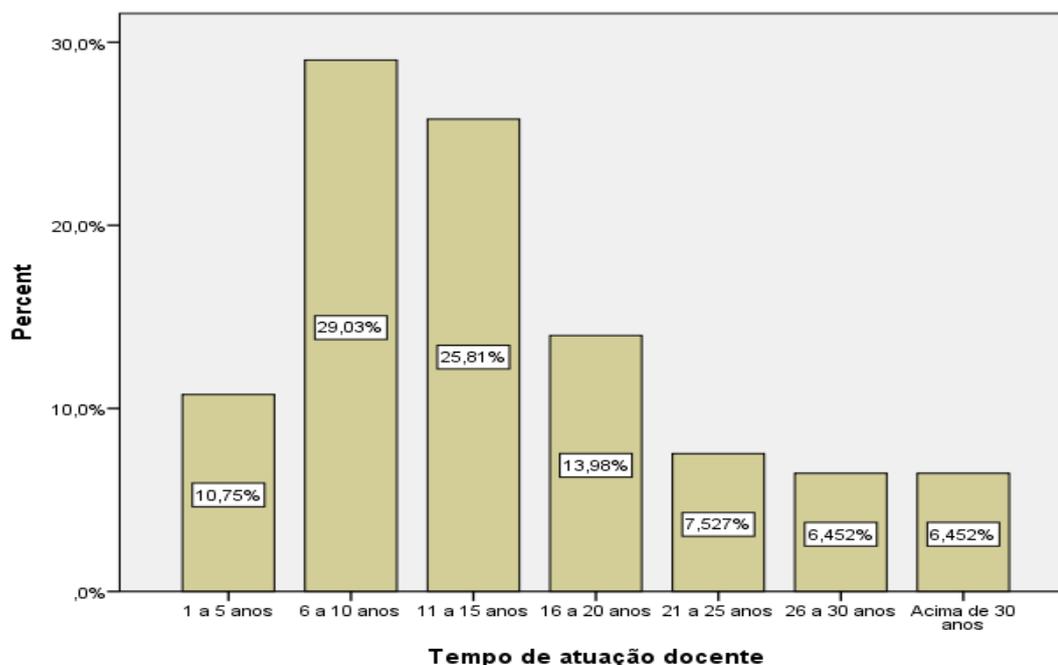
Gráfico 05- Faixa Etária dos docentes pesquisados



Fonte: A autora com base na pesquisa ora apresentada.

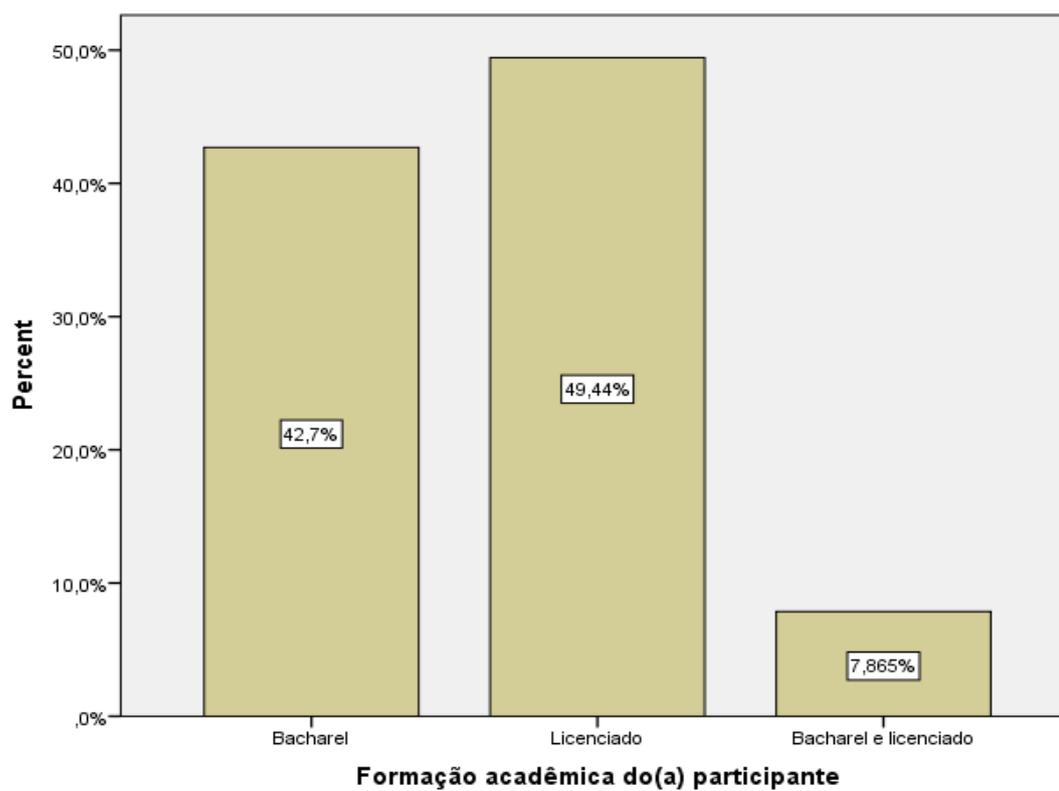
Levando em consideração o tempo de atuação docente, de acordo com o gráfico abaixo e a média da faixa etária dos trabalhadores docentes na UEG, os resultados indicam que o ingresso nos cursos de graduação, ocorreram, provavelmente, em idade aproximada que gira em torno de 18 e 25 anos, considerando o tempo entre a graduação e o mestrado. Os resultados mostram um índice mais significativo no período entre 06 a 10 anos (29,03%), e depois entre 11 e 15 anos (25,81%), sendo que há um percentual idêntico para aqueles que estão atuantes entre 26 e 30 anos e os que possuem mais de 30 anos na profissão, ou seja, 6,752% dos entrevistados, como representado a seguir:

Gráfico 06 - Tempo de atuação docente



Fonte: A autora com base na pesquisa ora apresentada.

Os dados coletados com os professores que atuam na EaD da UEG, informaram também que, entre os cursos superiores de graduação, os que formam acadêmicos para atuarem na educação (cursos voltados à licenciatura) lideram os percentuais encontrados, resultados que se encontram na contramão do que mostra o Censo de Educação do Ensino Superior (INEP, 2017), como mostra o gráfico 07.

Gráfico 07 - Formação acadêmica dos docentes pesquisados

Fonte: A autora com base na pesquisa ora apresentada.

Diante deste cenário, o exercício docente, dadas às circunstâncias (excesso de carga horária a ser cumprida, salários baixos, falta de incentivo à qualificação, cursos superiores de baixa qualidade (especialmente os de licenciatura), pós-graduações realizadas sem licença, entre outros fatores, há que se considerar o caráter ainda mais alienante das trabalhadoras, pois são oferecidas condições precárias de trabalho, ocasionando assim, uma exploração ainda maior levando-as ao estranhamento de sua atividade de trabalho, uma vez que, quando exercido sem um sentido/significado, prejudica o profissional dentro e fora de sua função.

Especialmente na docência, há que se primar o ato de ensinar não só como uma função primordial aos seres humanos, mas, também, seu caráter humano indissociável que, de forma alguma, pode ter apenas um viés, ou seja, uma educação de qualidade para o aluno e o País/Estado/região e nada para o docente. Tratar-se-á de uma conta que jamais encontrará fechamento, pois essa qualidade é irremediavelmente correlata a um tratamento digno e humano para os professores (em todos os níveis da educação).

Assim, em relação ao perfil dos professores pesquisados na UEG, segue uma discussão sobre as condições de trabalho apresentadas conforme os dados coletados.

3.3.1 Condições de trabalho, formação e carreira docente

Para abordar sobre as condições de trabalho dentro da pesquisa realizada entendeu-se ser importante conhecer sua formação e as atividades que exerce, pois estão intrinsicamente ligadas às condições para a realização de seu trabalho. Verificou-se que os professores que atuam na EaD da UEG são graduados, principalmente em cursos de licenciatura, sendo formados em instituições do ensino superior estadual e/ou federal. Porém, como se viu, o percentual de professores graduados no bacharelado quase que se iguala aos que possuem licenciatura. Do ponto de vista didático-pedagógico, pode-se afirmar que o quadro de docentes carece ainda pois

[...] a formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar (VEIGA, 2008, p. 15).

Diante deste resultado, entende-se que há um número expressivo de professores que atuam na EaD da UEG que, por serem bacharéis, de antemão, já não foram preparados do ponto de vista didático-pedagógico, em sua formação inicial, para desenvolverem atividades docentes, coisa que ocorre na licenciatura. Para Tardiff (2012), na formação docente, há saberes pedagógicos que devem ser adquiridos para o exercício da prática docente, sendo eles: disciplinares, curriculares, profissional e da experiência.

Dessa forma, a pesquisa revelou dados que podem ser considerados convergentes com esta realidade de necessidade de mais formação pois, quando foram arguidos sobre a situação frente ao trabalho na EaD observou-se que 23,60% sentem-se forçados/as a dominarem novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades, 47,78% deles assumem novas responsabilidades de forma natural, 57,58% procuram adaptar-se às novas exigências profissionais, 38,89% observam transformações e repercussões das políticas educacionais sobre o seu trabalho, 39,33% consideram-se responsáveis

pela melhoria do trabalho docente na EaD e 3,33% sentem-se constrangidos/as a mudarem sua forma de trabalho em razão dos resultados pelos quais são cobrados.

No modelo de formação docente diante das políticas neoliberais, verifica-se uma separação entre teoria e prática, na preparação do professor, sendo a prática limitada ao espaço de aplicação de conhecimentos teóricos. O ensino e o currículo são atividades dirigidas para alcançar resultados ou produtos pré-determinados, com índices de aprovação ou de classificação escolar (CONTRERAS, 2002).

Sobre o conhecimento de outras ferramentas digitais, 67,42% não conhecem outras ferramentas, pois que não são disponibilizadas pela universidade, mas que contribuiriam no trabalho docente. No que diz respeito ao conhecimento sobre outros recursos tecnológicos como vídeos (documentários, vídeoaulas) e vídeos conferências, 32,0% conhecem; e quanto ao conhecimento de outras plataformas digitais, 28,0% dos professores conhecem outras além do *Moodle*.

Mizukami *et al.* (2002) salienta, ainda, que as políticas públicas e, conseqüentemente, a formação docente não (cor)respondem à complexidade educacional da EaD, além de contribuir para a desprofissionalização e a exclusão do magistério. Segundo a autora, na contemporaneidade, o papel do professor está vinculado ao rendimento escolar do aluno, estando desconectado da necessidade de um modelo de formação. Além disso, o seu processo formativo é marcado pela capacitação meramente instrumental, em serviço e de curta duração, visando os interesses dos organismos internacionais, que intenciona uma atuação docente que se limite a um processo de ensino-aprendizagem reducionista, apenas para atender o mercado de trabalho.

Para Gauthier *et al.* (2006) o processo que torna um professor o que ele é, é complexo e identificado por diferentes experiências pessoais e profissionais, o que permite a aquisição e a construção dos saberes necessários à sua prática profissional. Sendo assim, a prática docente realizada na EaD da UEG, tendo o convite como principal forma de ingresso nessa modalidade de ensino, torna vulnerável o critério da qualidade, pois desconsidera as particularidades que o ensino a distância possui. Os mesmos autores compreendem ainda que, se os professores não estão sendo formados de forma crítica e emancipatória, não poderão pensar sua prática docente e nem o seu papel educativo em uma sociedade e, conseqüentemente, seus alunos reproduzirão tal comportamento.

Os autores Maués (2008), Brzezinski (2009) e Libâneo (2013) elencam alguns princípios aceitos por esta análise que norteiam as políticas no campo da formação de professores, que são: docentes como sujeitos e não como beneficiários; visão estratégica a longo prazo; articulação entre a formação inicial e em serviço; relação entre a teoria e a prática; sistema de formação docente ao mesmo tempo unificado e diversificado; e, por fim, menos treinamento e maior formação.

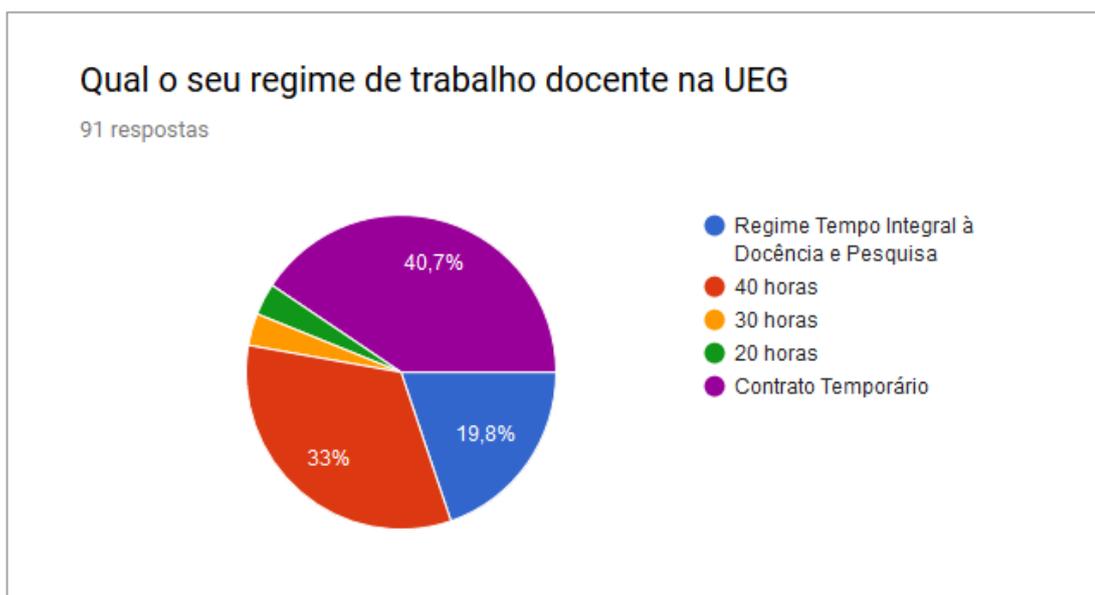
Mesmo porque, é interessante perceber que, quanto à perspectiva dos(as) participantes em relação ao trabalho para os próximos anos, 54,98% desejam continuar na mesma função em que trabalham, 80,22% não querem mudar de função na qual trabalham, 58,24% não querem fazer concurso público para outra IES de ensino superior, 91,21% não querem se aposentar, 92,31% não querem trabalhar em mais turnos para complementarem a renda, 81,32% não querem fazer concurso em outra área de atuação e 71,43% não querem fazer pós-graduação, enquanto que apenas 16,48% querem fazer outras atividades.

Tais resultados demonstram a estagnação da maior parte desses profissionais, sendo este um dos grandes entraves ao ensino, uma vez que, em sua trajetória e com vistas a dar novo sentido às suas práticas dentro da docência, sucumbem ao se deparar com tantos entraves e sistemas ineficientes. Porém, como pode-se também entender com relação a esses dados, que o docente pode estar simplesmente bem onde se encontra. É uma possibilidade. Contudo, em maior grau, o que se percebe é que com o desmonte da educação os professores não encontram uma saída e de alguma forma, nem a procuram mais.

Há, ainda, “[...] o enorme erro de manter o ensino numa cegueira conceitual [...]” (GAUTHIER, 1998, p. 20), ou, melhor dizendo, em meio aos que pensam a educação como transferência de saberes e que nada mais é preciso além de um cronograma ano após ano repetido.

Ao tratar dos dados referentes às condições do trabalho docente realizado por professores da UEG na EaD, um dos questionamentos feitos aos professores pesquisados foi acerca do regime de trabalho, cujo maior percentual encontrado é de contratos temporários, 40,66% dos entrevistados. Tal regime exige dos trabalhadores até 30 horas semanais voltadas ao ensino; essa predominância é seguida por professores que são lotados com 40 horas semanais na Universidade, sendo, portanto, pertencentes ao quadro efetivo, conforme mostra o gráfico 08.

Gráfico 08- Regime de trabalho dos docentes entrevistados



Fonte: A autora com base na pesquisa ora apresentada.

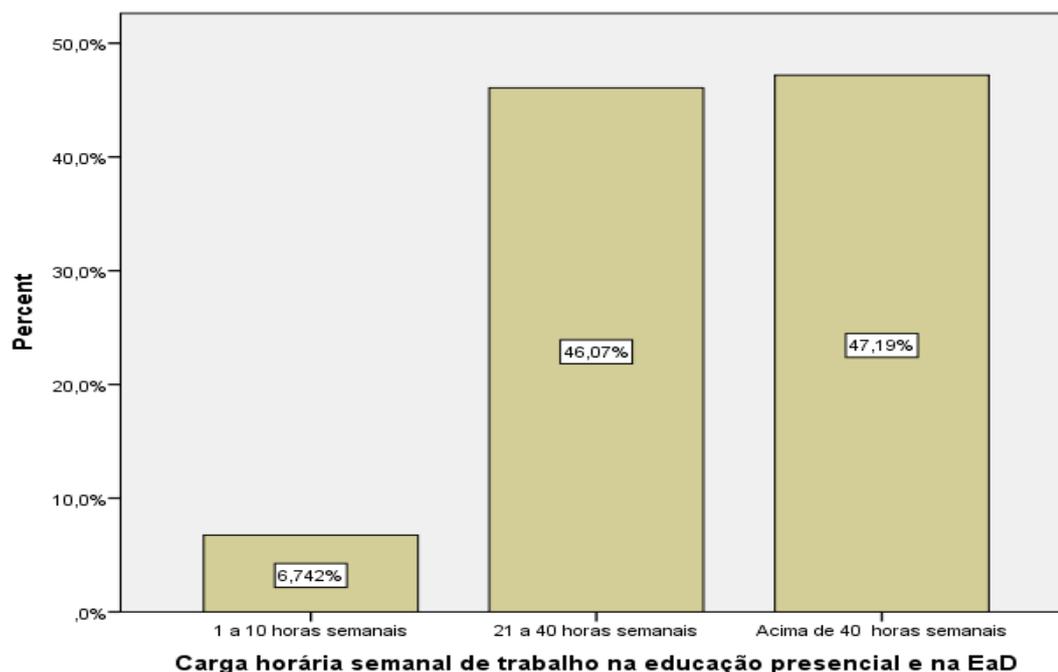
Assim, ressalta-se que, a carga horária para docentes do quadro efetivo e temporário podem ser equivalentes, dependendo da situação do câmpus em relação aos docentes lotados e a disponibilidade de carga horária de cada docente para os cursos e disciplinas. Isso significa dizer que, em relação ao ensino, o número de horas de trabalho corresponde a 12 horas semanais.

A carga horária destinada ao planejamento das aulas/disciplinas e a carga horária para projetos de pesquisa e de extensão são diferenciadas entre trabalhadores do quadro docente de efetivos e temporários. A carga horária para docentes que atuam na gestão também é equivalente, passando a ter, tanto professores do quadro efetivo quanto temporário, quatro horas semanais no ensino (incluindo horas de planejamento, o que totalizam oito horas), sendo as 32 horas destinadas à gestão (tendo em vista um(a) professor(a) que cumpre 40 horas semanais). O turno de trabalho da maior parte dos(as) participantes é o turno noturno, com 32,22%; e, 61,96% deles não trabalham em outra instituição educacional.

Esse cenário demonstra que o professor do quadro temporário tem uma chance maior de ter uma sobrecarga de trabalho, pois mesmo no ensino tendo cargas horária equivalentes na UEG, são mais explorados.

A carga horária semanal dos docentes pesquisados reafirma a condição de exploração da atividade docente na UEG, onde 47,19% dos professores trabalham mais de 40 horas, conforme demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 09 - Carga horária semanal entre atividades docentes na EaD e no presencial



Fonte: A autora com base na pesquisa ora apresentada.

Quando somadas, a carga horária do trabalho docente na modalidade presencial e a distância, demonstram que as atividades docentes realizadas vão além do que é informado, mensalmente, ao setor financeiro da Universidade, para fins de comprovação da carga horária trabalhada e, para a liberação salarial.

Em suas publicações, Marx denominou o trabalho intelectual como improdutivo sendo que o trabalho docente se configura nesta categoria, pelo fato da produção intelectual ser inseparável do ato de produzir, ou seja, o modo capitalista tem uma aplicação limitada, transformando-a em formas secundárias de produção, pouco significativas quando comparadas a produção material (trabalho produtivo). Contudo, os avanços tecnológicos, as contínuas mudanças sociais e as constantes exigências impostas (em especial pelo Banco Mundial em relação as políticas educacionais no Brasil, enquanto um país emergente), fizeram do trabalho intelectual alvo de questionamentos e pesquisas. E com base nessas inquietações,

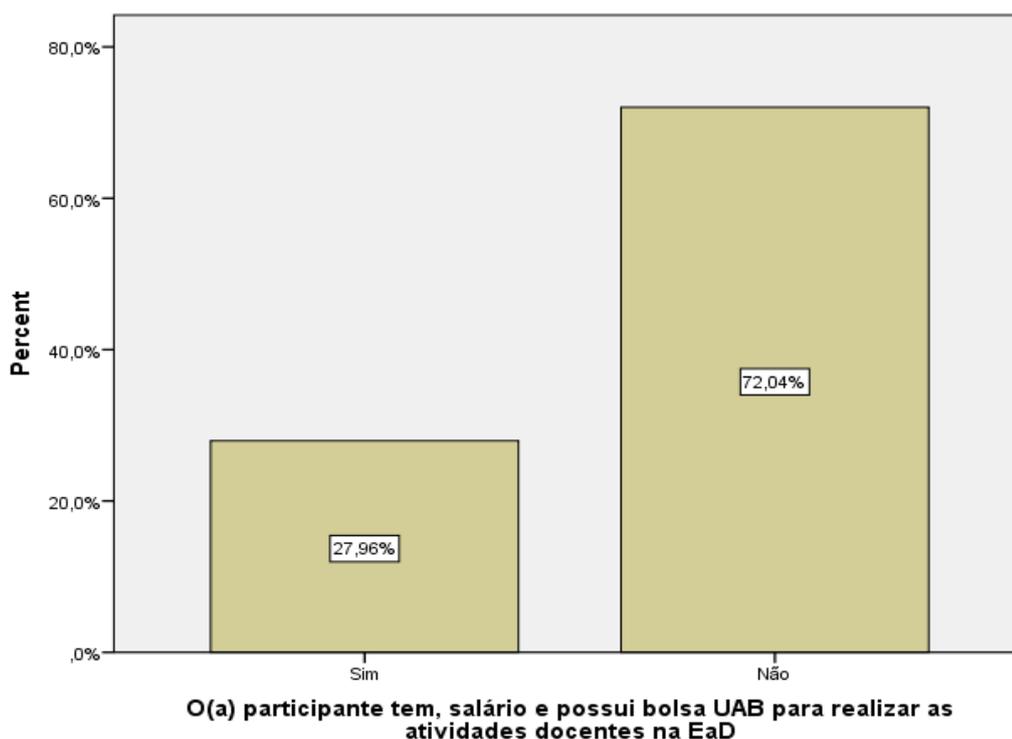
na contemporaneidade, entende-se que o trabalho intelectual é improdutivo pela natureza da atividade docente, mas que se torna produtivo pelos interesses econômicos sobre a educação, isto é, passou a ser visto sob a ótica econômica como uma mercadoria interessante e rentável.

Nesse sentido, Marx (2004) compreende que, no capitalismo, o detentor do capital não investe em uma mercadoria para suprir as suas necessidades básicas ou para satisfazer uma necessidade pessoal, ou seja, o que vai torná-la significativa é o quanto essa mercadoria (ou no caso, o trabalho realizado) gera riqueza.

Levando essa análise para os dados obtidos pela pesquisa, o fato dos professores terem suas atividades docentes exercidas para mais que carga horária permitida, significa dizer que a força do trabalhador docente é vista como um produto que compõe a mais valia, ou seja, quanto mais trabalho o docente exerce, mais explorado ele é, e, conseqüentemente, se torna menos valorizado ao executar suas atividades, gerando assim, mais riqueza; pois, ao final a sua atividade docente resulta na formação de inúmeros sujeitos que ingressarão no mercado de trabalho, aptos ou não.

O gráfico a seguir tem por objetivo mostrar o quantitativo de docentes que além de ter salários, contam também com a bolsa UAB.

Gráfico 10 - Professores que realizam o trabalho docente sem bolsa UAB

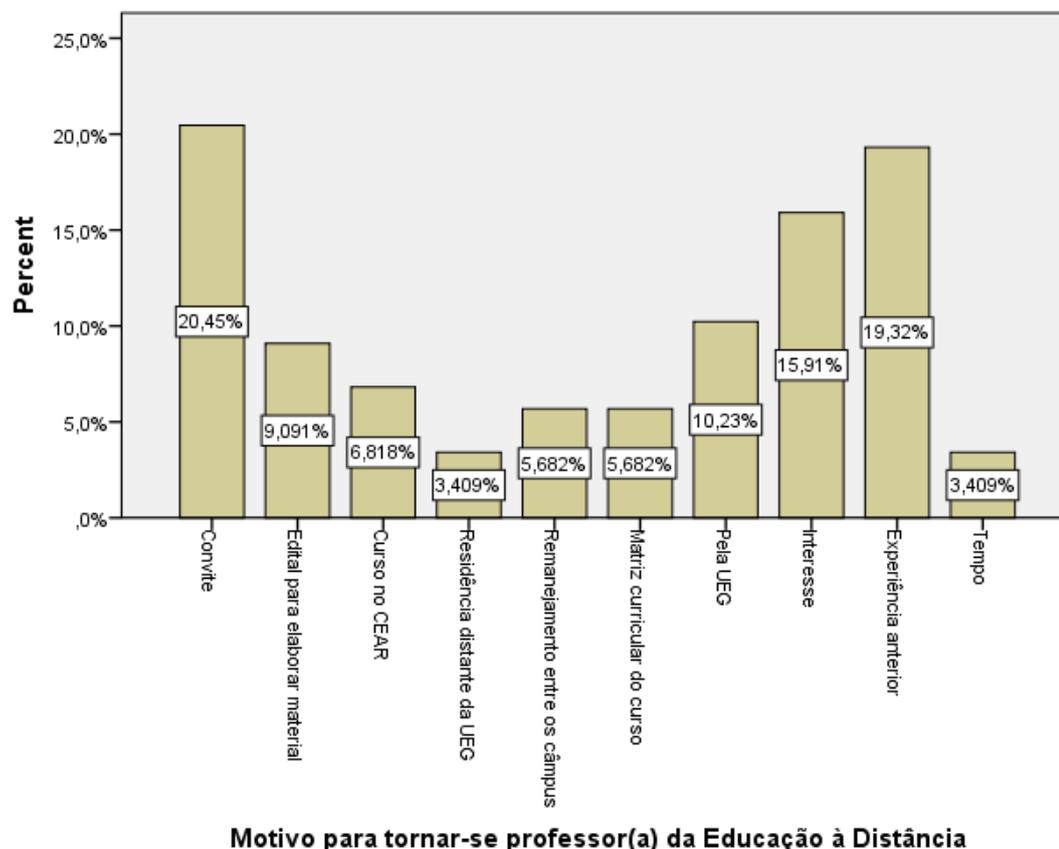


Fonte: A autora com base na pesquisa ora apresentada.

De acordo com a pesquisa, dos docentes que recebem bolsa da UAB, 82,22% responderam que é bolsa de professor/a formador/a, mas trabalhariam na EaD mesmo sem a bolsa. Em relação à remuneração para trabalho extra, 64,84% não recebem por esse trabalho, 32,25% recebem quatro horas para o trabalho extra na EaD.

Se o professor é explorado, significa dizer que, enquanto trabalhador, ele realiza atividades que ultrapassam sua subsistência e que não é remunerado por esse excedente de trabalho, culminando na mais valia. Nesse contexto, pode-se afirmar que no capitalismo, o trabalhador se torna uma mercadoria barata quanto mais produz. Pelos resultados obtidos nesta pesquisa, percebe-se que há, na atividade docente realizada na UEG, um trabalho estranhado, pois o professor, em especial, do quadro de temporários, se sente coisificado, o que leva a uma insatisfação diante de suas atividades que seguem impregnadas de sobrecarga e pressão. Isso o faz negar sua atividade propriamente humana, pois nessa condição, o docente realiza atividades unicamente ligadas ao ensino, abandonando a pesquisa e a extensão e relegando-as à última opção; o que contradiz o disposto no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da Universidade Estadual de Goiás (2010, p. 23) que preconiza que “[...] a política básica do ensino de graduação deve-se pautar pela busca da excelência da academia, melhoria das condições do processo de ensino e aprendizagem [...]”(UEG-PDI, 2010-2019), de modo que, a busca por essa excelência só se dá a partir de uma Universidade que possa transpor o ensino dando a representatividade do conhecimento pela pesquisa e pela extensão universitária.

Diante da pesquisa realizada, verificou-se que ao percentual de professores que ingressaram na EaD por convite está proporcionalmente equiparado aos professores que passaram a fazer parte da equipe dos docentes que atuam na EaD, por terem experiências anteriores, seguido de professores que alegaram ter interesse em realizar atividade docente na modalidade a distância. Os dados do gráfico 11 evidenciam as razões pelas quais os professores optaram pela modalidade EaD e esclarece seu motivo de entrada:

Gráfico 11 - Motivo de os docentes se tornarem professores da EaD

Fonte: A autora com base na pesquisa ora apresentada.

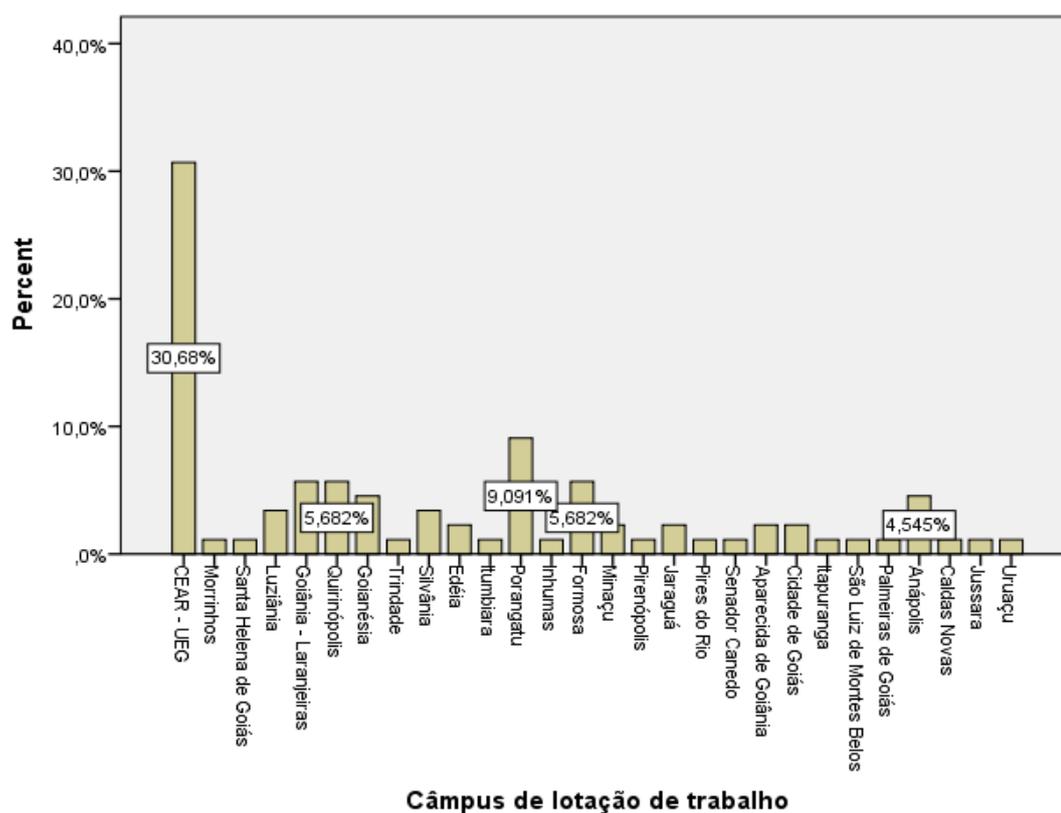
Isso mostra que, na EaD da UEG, somados os percentuais entre professores que foram convidados a ingressar na modalidade a distância, com os professores que tinham interesse nesta modalidade educacional aliada à experiência anterior, ultrapassam mais da metade dos resultados encontrados, sendo que, a experiência docente aliada a uma formação continuada, a fim de se conhecer as peculiaridades desta modalidade educacional, pode favorecer a prática docente. Outro aspecto que ampara a escolha pela EaD se relaciona ao fato do docente conhecer melhor esta modalidade de ensino, buscando os melhores caminhos a se percorrer para alcançar, de forma mais efetiva, metodologias e processos avaliativos amparados nas tecnologias digitais que estão intrinsecamente ligadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista do capitalismo, além da possibilidade de complementação de carga horária no CEAR, professores que exercem suas atividades docentes em regiões mais distantes da capital e/ou cidades circunvizinhas, mas residem na região central do Estado, buscam na EaD uma solução para diminuir o custo do

deslocamento semanal. Nesse sentido, Rolniki e Klink (2011) afirmam que o desenvolvimento urbano dos municípios brasileiros se dão, principalmente, pela sua localização territorial; assim, o trabalhador docente, pela distância entre seu local de moradia e do câmpus de lotação principal, opta por ofertar disciplinas na EaD e consegue manter a mesma carga horária e, conseqüentemente, o mesmo salário sem precisar se deslocar para os grandes centros urbanos.

A pesquisa revelou que cerca de 30% dos docentes que exercem suas atividades docentes na EaD são lotados no CEAR. O restante do percentual, cerca de 70%, foi distribuído entre os câmpus que situam nos municípios de: Quirinópolis, Porangatu, Goianésia, Formosa, Caldas Novas e Palmeiras de Goiás, conforme informa o gráfico 12.

Gráfico 12 - Principal Câmpus de lotação na UEG



Fonte: A autora com base na pesquisa ora apresentada.

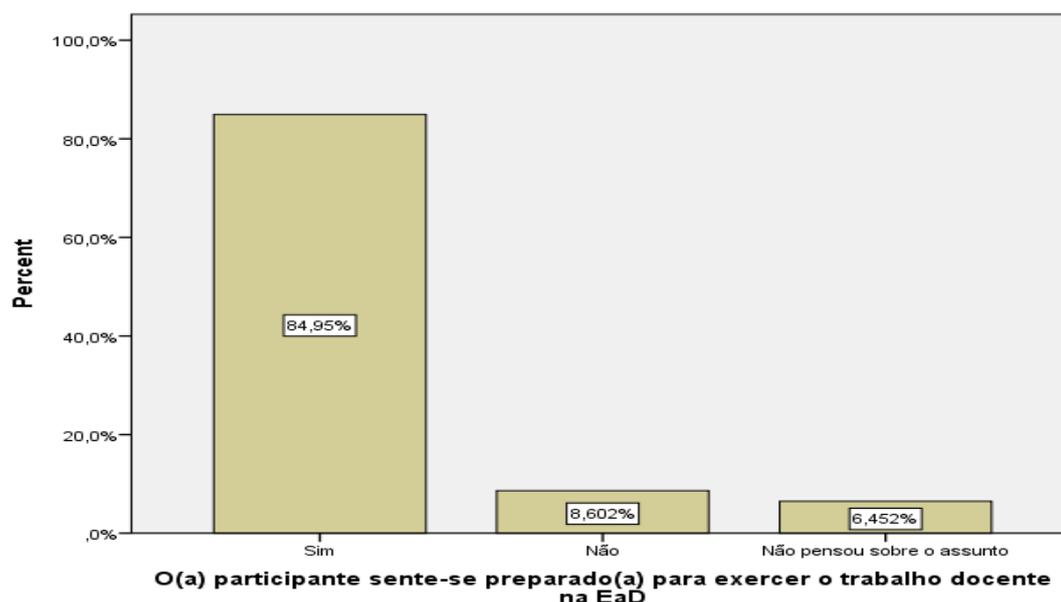
Esse resultado reafirma que, para diminuir seu deslocamento semanal para câmpus que distam em mais de 100 quilômetros da capital, os trabalhadores docentes optam pela EaD, uma vez que encontram essa possibilidade no novo

Regulamento Geral da Graduação da Universidade Estadual de Goiás, disposto na Resolução CsA n.º 1.052, de 22 de fevereiro de 2018, que traz, em seu capítulo III, a possibilidade dos cursos de graduação da UEG ofertarem até 20% de disciplinas da matriz curricular na modalidade semipresencial (UEG, 2018).

Na contramão disso, apareceram também nas respostas dos docentes dos Câmpus de Goiânia e de Anápolis da UEG que atuam na EaD, o que sugere interesse e familiaridade com essa modalidade de ensino de alguns professores da Universidade. Considerando que o processo de ensino-aprendizagem pode ser mediado por tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) e por terem a opção de ofertar disciplinas semipresenciais, nos cursos de graduação, amparada pelo regulamento institucional, justifica-se a opção do exercício docente nesta modalidade de ensino nos câmpus acima referenciados, uma vez que se encontram no mesmo município ou a 50 quilômetros de distância da reitoria da UEG.

Por ser uma Universidade Multicampi, cujos câmpus estão sediados em trinta e oito (38) municípios do Estado de Goiás, espalhados em cinco regiões, há uma defasagem de docentes em municípios que se encontram distantes da gestão central da Universidade, levando os docentes a proporem aulas na EaD. Portanto, há, nessa escolha pela modalidade a distância, interesse em melhorar suas condições de vida, quando desenvolvem o trabalho docente a distância pois, geograficamente, professor e aluno já se encontram separados (gráfico 13).

Gráfico 13 - Professor que se sente preparado para o exercício docente na EaD

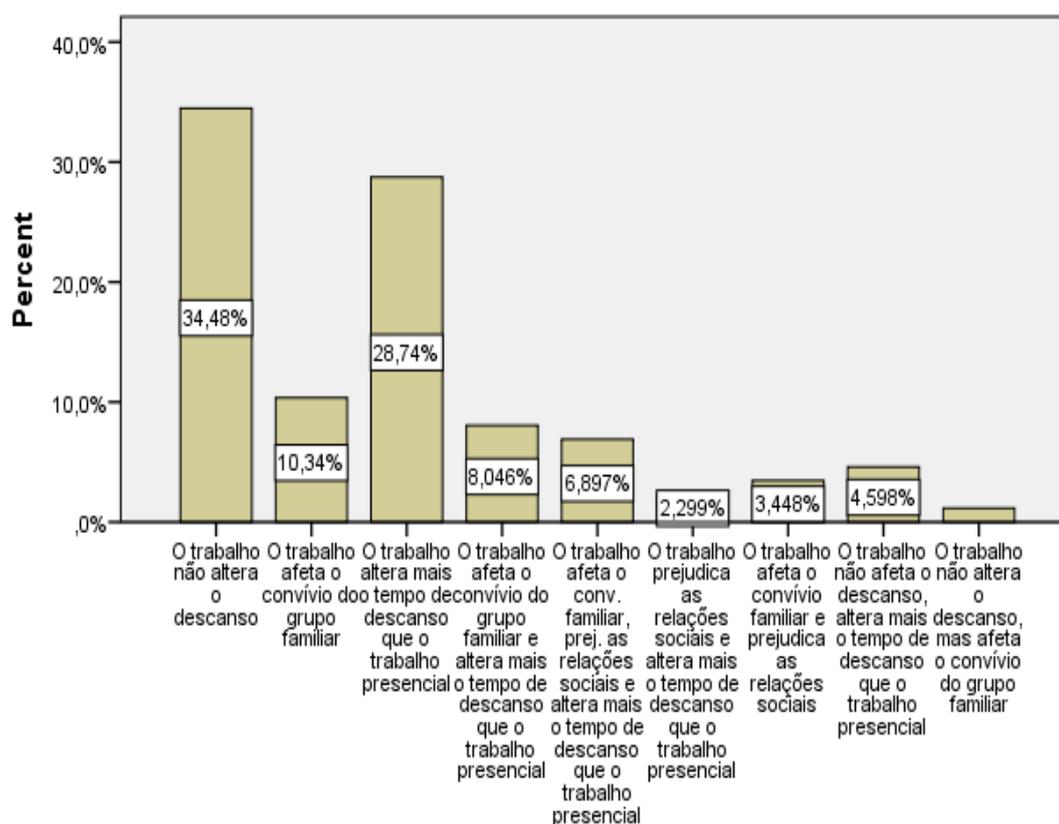


Fonte: A autora com base na pesquisa ora apresentada.

A atividade docente além de ser acompanhada por uma desvalorização social, o próprio docente, na busca incessante de uma melhor qualidade de vida, por vezes desvaloriza seu próprio trabalho, quando se sente explorado ao extremo, em função de remuneração que está muito aquém das atividades que realiza enquanto professor do ensino superior na UEG e, também por isso, optam por desenvolver suas atividades docentes a distância, mesmo quando ingressam nela por convite.

Por outra ótica, levando em consideração a análise sobre carga horária semanal, observou-se que 47,19% dos professores, realizam mais de 40 horas semanais de trabalho na docência; assim, a atividade docente desempenhada na EaD, somada a presencial, compromete a convivência familiar e social do professor, como mostra o gráfico 14.

Gráfico 14 - Trabalho docente realizado em casa



Impacto do trabalho realizado na residência pela internet(AVEA)

Fonte: A autora com base na pesquisa ora apresentada.

Evidencia-se, então, que 65,59% dos (as) participantes realizam atividades docentes em casa; já 34,48% consideram que o impacto do trabalho realizado na residência pela *internet* (AVEA) não alteram o descanso. Os dados confirmam a

exploração exacerbada do trabalhador pelas condições de trabalho a ele oferecidas, ou seja, não há para os professores que atuam nos câmpus que distam, geograficamente, da reitoria da Universidade, nenhum incentivo para que o trabalho docente, seja realizado presencialmente, ou ainda, que haja interesse do professor em conhecer, didático-pedagogicamente, como a EaD pode ofertar disciplinas sendo bem planejadas, contribuindo de forma significativa, no processo de aprendizagem dos alunos.

Diante das informações obtidas, os resultados denotam ainda que, 33,33% dos(as) participantes, como já foi dito, já foram abordados por outros docentes devido aos seus saberes sobre tecnologias digitais voltados à educação. Posto isto, para atender as necessidades do mercado frente ao trabalho docente na EaD, ter familiaridade com as tecnologias digitais é uma habilidade importante para os docentes que desenvolvem suas atividades na Plataforma *Moodle*, software que hospeda os cursos de graduação, pós-graduação e extensão no CEAR na UEG.

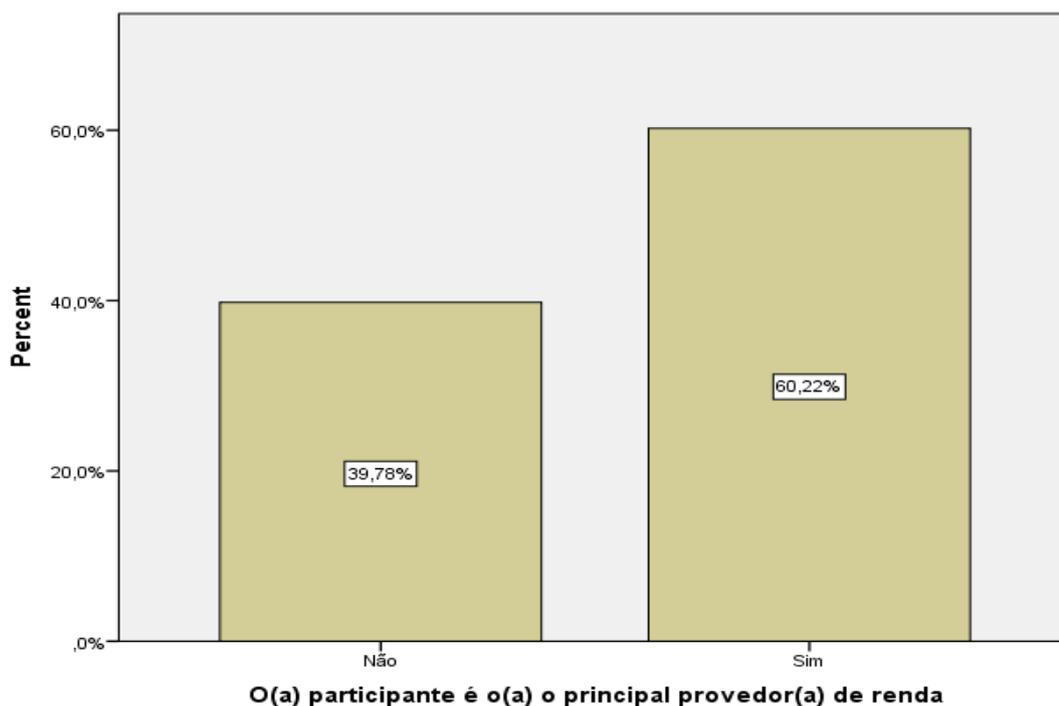
Esse fato, gera a possibilidade de ofertar disciplinas na EaD com um menor custo para a Universidade, atendendo maior número de alunos, sendo estes, assessorados pelo professor formador da disciplina. Nessas circunstâncias, a exploração e a alienação docente são evidenciados e a mais valia se torna explícita, pois conforme já discutido neste capítulo, quanto mais eficiente o trabalhador se mostra, menos valorizado ele é, e mais lucrativo para o Estado, pois haverá um número maior de profissionais disponíveis com curso superior no mercado de trabalho.

Isso valida, também, uma notória precarização do trabalho docente e a desvalorização do professor na Universidade, quando a gestão central não apresenta um plano de atividade docente específico para professores que atuam em distâncias que, por vezes, chegam a quilômetros, colocando a EaD, como uma “solução” para os docentes que residem longe do seu câmpus de lotação principal. Com isso, embora o maior percentual apresentado tenha sido de que o trabalho docente não altera o descanso, quando somadas às demais opções dos professores respondentes da pesquisa, especificamente, neste quesito, evidencia-se a contradição nas respostas efetuadas pelos pesquisados.

O local de trabalho específico para a EaD foi outro aspecto pesquisado e os resultados mostram que 62,92% dos professores não possuem local específico para esse trabalho no câmpus de lotação na UEG. Ao verificar que os professores

(60,22%) que atuam na EaD da UEG responderam ser os principais provedores de suas famílias, como mostra o gráfico 15, percebe-se que por esse motivo eles se submetem a esse tipo de situação e acabam por realizar as suas atividades docentes em outros ambientes, sendo um deles as suas próprias residências.

Gráfico 15 - Principal provedor(a) de renda dos entrevistados

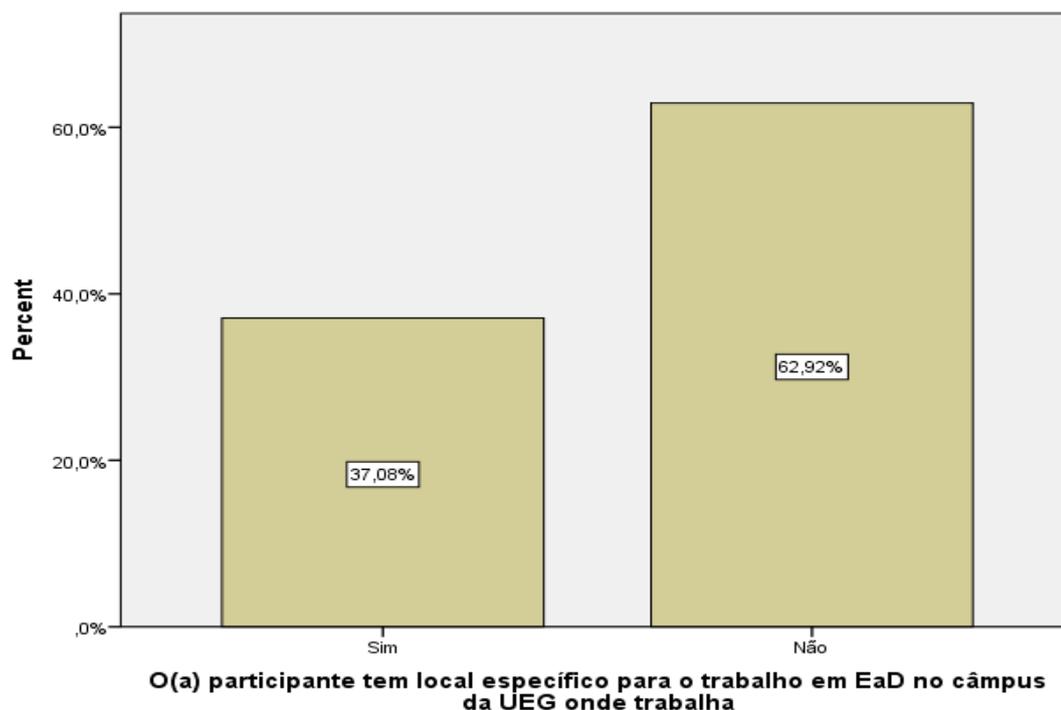


Fonte: A autora com base na pesquisa ora apresentada.

Considerando que, o que gera valor na sociedade capitalista é o trabalho e o capital nele investido expressa trabalho acumulado, pode-se dizer que, no capitalismo a submissão do trabalho ao capital é manifestada na desvalorização do trabalhador (ÓRIO, 2018).

Assim, o trabalho docente deixa de ser um processo de mediação entre o ensino-aprendizagem para ser um processo mediado pela valorização do capital e dos interesses que possam atender aos organismos internacionais que ditam as regras do processo educacional no Brasil e em outros países emergentes.

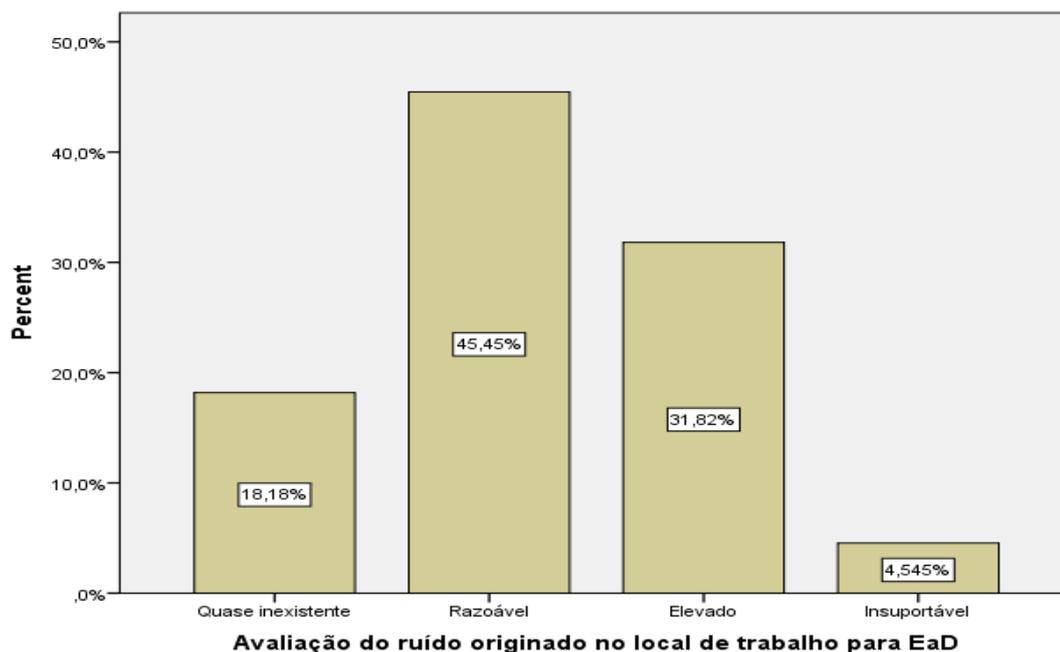
Aos professores (37,08%) que afirmaram ter um local específico de trabalho, sendo a maioria docentes lotados no CEAR, o resultado que será demonstrado mais a frente indica que as condições físicas do ambiente são inapropriadas.

Gráfico 16 - Local específico para trabalhar na EaD na UEG

Fonte: A autora com base na pesquisa ora apresentada.

Uma das questões voltadas a essas condições físicas das salas versava sobre a iluminação do ambiente de trabalho e mostrou que 27,91% dos professores a consideram regular e 11,63% consideram ruim. Na avaliação dos docentes sobre as paredes das dependências onde ocorrem atividades, além dos ruídos, 25,58% consideram-nas regulares e 13,95% ruins. As salas de aula nos ambientes EaD foram avaliadas como regulares por 32,94% dos professores e ruins para 15,29% deles. Os banheiros foram classificados como regulares para 33,33% e ruins para 4,82% dos docentes.

Quanto às condições ergométricas para desenvolverem o trabalho, avaliou-se e foram extraídas as respostas classificadas como elevado e insuportável. O ruído originado dentro do ambiente de trabalho foi considerado 31,82% elevado e 4,54% insuportável; o ruído originado no trabalho, mas fora do ambiente de EaD foi considerado elevado para 28,24% dos professores e insuportável para 3,53%; e o ruído originado fora do ambiente de EaD foi tido como elevado a 18,60% e 3,49% insuportável. A opinião dos professores está apresentada no gráfico 17.

Gráfico 17 - Ruído gerado internamente nas salas da EaD na UEG

Fonte: A autora com base na pesquisa ora apresentada.

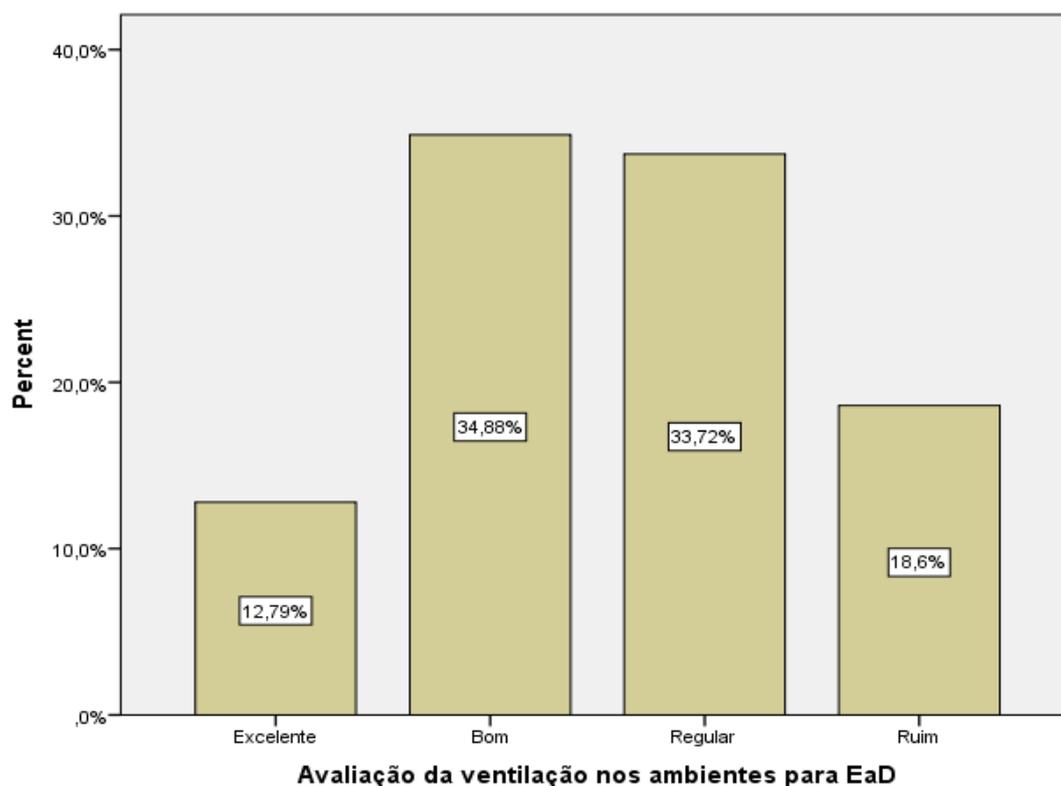
Estes resultados mostram que as condições do espaço físico em que o docente realiza suas atividades de trabalho, na EaD na UEG, são, em aspectos importantes, inapropriadas para que sejam desenvolvidas com qualidade. Na EaD, com a forma em que o ensino-aprendizagem é estruturado, em uma sociedade sob a lógica capitalista neoliberal, não é possível desconsiderar as implicações dessa modalidade de ensino para a concepção de homem e educação, a qual também se discute nesta tese.

Mesmo na era da informatização, um bom espaço para as atividades acadêmicas é de suma importância, tanto para o aluno quanto para o docente. Os aspectos educativos e profissionais são amplamente privilegiados quando há um espaço aconchegante e acolhedor. Pode-se dizer que o melhor equipamento é o conhecimento que o professor possui sobre sua disciplina, mas ambientes em desequilíbrio não são ideais para o fazer científico.

Dessa forma, esses dados alertam para a existência de outra fragilidade que se materializa nas condições de ventilação, fundamentais não só no que diz respeito aos equipamentos e sua eficiência, mas principalmente em relação às condições de trabalho docente. Especificamente sobre a ventilação do ambiente de trabalho,

33,72% dos professores responderam ser regular; e ruim para 18,6%, conforme o gráfico 18.

Gráfico 18 - Avaliação quanto à ventilação nas salas da EaD na UEG



Fonte: A autora com base na pesquisa ora apresentada.

Considerando que, além de ensinar, o professor em EaD precisa dominar saberes específicos a esta modalidade de ensino, é justo que os resultados desta pesquisa apresentem um contingente maior de docentes pesquisados que acreditam que tal modalidade exige maior tempo e dedicação para sua execução. Assim, quanto à essa exigência, para 61,29% dos professores participantes da pesquisa, o trabalho na EaD exige mais tempo e dedicação do professor/a e acadêmico/a, quando comparado ao presencial; já, 38,71% dos respondentes não percebem diferença alguma entre o tempo de trabalho nas duas modalidades de ensino. Algo no mínimo interessante, uma vez que as peculiaridades dessa possibilidade de ensino em sala *online* exigem, além dos conhecimentos já adquiridos na primeira graduação, conquistas no âmbito da organização, tanto de tempo quanto do espaço (que é outro, em relação ao ensino presencial), sensibilidade, outros conhecimentos

voltados para as plataformas de ensino, bem como deter características pessoais próprias na manutenção de um ambiente de ensino tecnológico, o que certamente levaria mais tempo.

Gráfico 19 - Tempo de dedicação dos professores e alunos



Fonte: A autora com base na pesquisa ora apresentada.

Assim, como já visto, é importante considerar que, cada modalidade educacional em um contexto capitalista, deve colocar em evidência a sua forma de planejamento, tendo em vista que, as políticas educacionais determinadas pelos organismos internacionais, estabelecem um processo de ensino-aprendizagem que garante a reprodução do ser social, dentro das necessidades do mercado de trabalho.

Quando perguntado aos docentes, quanto aos conhecimentos sobre os recursos didáticos digitais, 40,45% dos professores participantes afirmaram estarem razoavelmente preparados e 35,96% não estão preparados. Para o trabalho em equipe registrou-se que 48,86% dos professores consideram-se preparados e 30,68% razoavelmente preparados. Para o domínio dos aspectos administrativos, 52,27% dos docentes percebem-se preparados e 27,27% razoavelmente preparados

e, quando indagados sobre como os alunos aprendem e desenvolvem as atividades avaliativas, os resultados apontaram que 48,31% dos professores consideram-se razoavelmente preparados e 32,58% preparados.

Nesse contexto, o processo de planejar “[...] implica para além do desejo, uma ação sistemática do que se pretende [...]” (MELO; URBANETZ, 2008, p. 75) o que pressupõe uma estratégia que considere a realidade concreta presente no processo educativo (propor uma disciplina que contemple a realidade de seu alunado, em uma sociedade capitalista). Isto posto, faz-se importante enfatizar que a infraestrutura de um ambiente para que o trabalho docente na EaD seja realizado deve, minimamente, oferecer condições de uma boa iluminação, ser bem ventilado e as paredes devem se apresentar em um bom estado de conservação, a fim de garantir o bom funcionamento dos computadores que são máquinas essenciais para a execução do trabalho docente. Os ruídos internos e externos dificultam a concentração do docente e interferem na eficiência do seu trabalho, o que reforça a falta de um planejamento didático-pedagógico institucional para viabilizar o ensino a distância na Universidade.

Ao avaliar a gestão, 28,41% dos participantes concordam que a gestão é participativa, envolvendo o coletivo dos docentes e demais profissionais da educação no planejamento dos trabalhos; 34,09% concordam que o projeto político-pedagógico é resultado de um trabalho coletivo e colaborativo dos docentes; 31,46% concordam que a administração/direção exerce grande liderança sobre o coletivo; 13,79% concordam que o financiamento da educação garante condições adequadas de trabalho tanto na EaD quanto no presencial; 17,24% concordam que a direção do câmpus em que são lotados passa a maior parte de seu tempo resolvendo problemas administrativos. Esse fato não interfere no trabalho docente, pois 20,22% concorda que os/as alunos/as e a equipe envolvida nos cursos da EaD são bastante participativos e contribuem na gestão dos problemas cotidianos nesta modalidade de ensino.

Todavia, 65,17% concordam que os que participam da gestão devem receber formação específica para este fim; 39,08% concordam que as atividades de extensão e/ou de pesquisa são prejudicadas pela falta de tempo; 22,99% concordam que o desinteresse dos docentes pelo trabalho docente na EaD prejudica a gestão democrática desta modalidade de ensino na UEG; 28,41% concordam que a gestão é bastante atuante e define, com a participação da maioria de seus membros, de

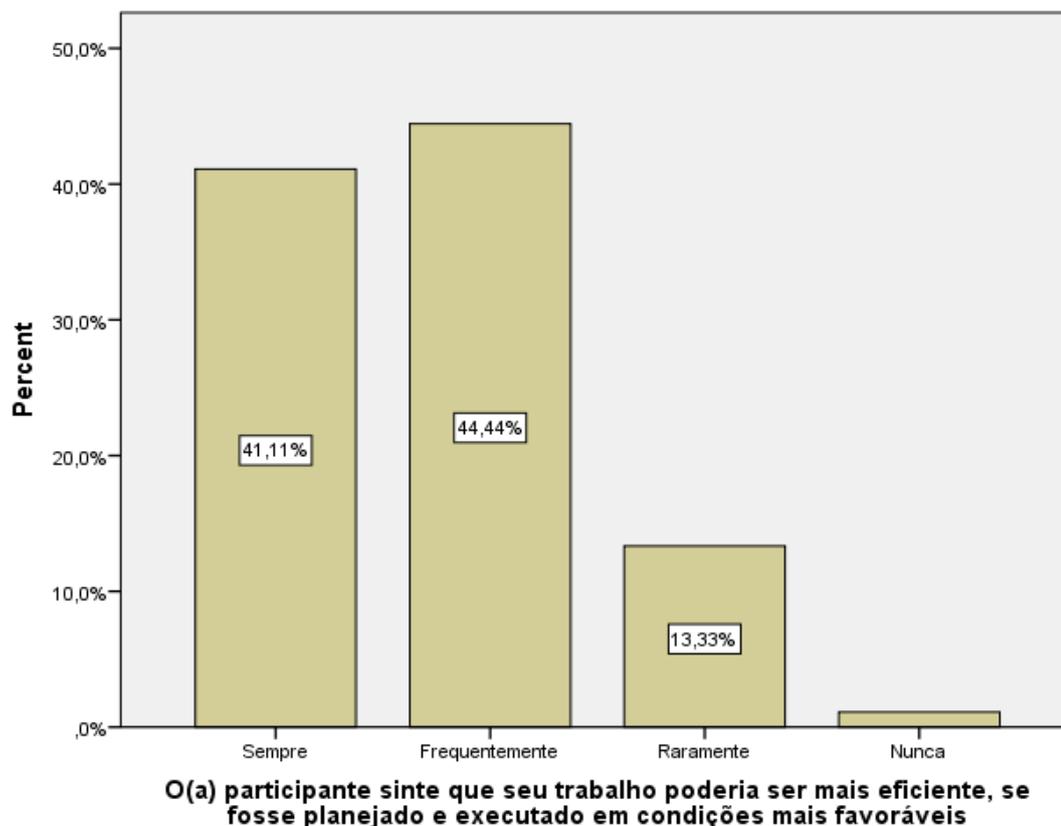
forma antecipada, as demandas do semestre/ano letivo; e 29,55% observaram uma melhoria nas condições de trabalho nos últimos cinco anos.

Seguindo a contradição dos dados obtidos, que apontam a dificuldade ao trabalhar em condições inapropriadas em relação ao espaço físico e em relação ao trabalho docente na EaD da UEG, a precarização docente é mais evidenciada quando há uma reflexão dos resultados encontrados, principalmente, no que diz respeito à relação existente entre o mundo do trabalho e a educação, como aborda Kuenzer (2002, p. 93), ao introduzir os conceitos de “exclusão includente” e “inclusão excludente”. A autora entende que, a exclusão includente exclui o trabalhador do mercado capitalista, incluindo-o novamente de forma precarizada; e a “inclusão excludente” é uma lógica que diz respeito ao investimento neoliberal de inclusão na educação a partir de estratégias como a formação aligeirada em instituições de ensino superior, como ocorre na EaD, currículos mais enxutos, entre outros.

Quanto à satisfação com o trabalho realizado, os dados apontam que dos professores participantes da pesquisa 60,47% se sente raramente frustrados(as) com seu trabalho; 51,14% sente que tem muito a contribuir com a educação; 50,57% nunca pensam em parar de trabalhar na educação; 55,95% frequentemente sente que a educação permite utilizar ao máximo suas potencialidades como docentes; 53,49% dos pesquisados raramente pensam que em outra profissão utilizariam melhor suas habilidades intelectuais; 37,93% sempre considera que trabalhar na educação proporciona grandes satisfações; 42,35% frequentemente escolheria ainda trabalhar em educação se tivesse que recomeçar sua vida profissional; e 44,44%, frequentemente, sente que seu trabalho poderia ser mais eficiente se fosse planejado e executado em condições mais favoráveis, o que nos leva, mais uma vez ao tópico qualidade dos espaços, tempo suficiente.

Nesse cenário, em que as condições de infraestrutura do trabalho docente na EaD da UEG deixam a desejar, a aparente inclusão de alunos em cursos ofertados pelo CEAR na modalidade a distância, não fornecem condições de ensino e nem de trabalho adequadas a essa modalidade de ensino, promovendo assim, a exclusão tanto do próprio docente quanto dos alunos no mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência.

Esses últimos dados estão dispostos no gráfico abaixo:

Gráfico 20 - Trabalho mais eficiente em condições favoráveis

Fonte: A autora com base na pesquisa ora apresentada.

Sendo assim, é por meio desse movimento contraditório entre a exclusão includente e a inclusão excludente que a força de trabalho é mantida na sociedade capitalista, mantendo os professores e os alunos no ensino a distância da UEG. E essa contradição é reafirmada quando se analisa os dados sobre o nível de satisfação em relação ao trabalho docente.

Em relação aos motivos pelos quais se disseram insatisfeitos, foram apontadas as condições de infraestrutura e, quando questionados sobre os aspectos mais valorizados na carreira e no plano de cargos e salários, 39,08% respondeu ser a titulação, seguido de tempo de serviço com 20,69%. Já 3,93% dos docentes sentem-se satisfeitos/as em relação à carreira docente, pois propicia progressão profissional e 26,97% sentem-se insatisfeitos/as, pois a carreira não lhes permite progredirem profissionalmente.

Quando perguntados sobre as atividades docentes realizadas com colegas, 42,70% dos professores afirmou que raramente realiza discussões sobre o projeto pedagógico do(s) curso(s) em que atuam na EaD; 45,45% raramente troca

experiências sobre métodos de ensino para a modalidade a distância; 42,70%, frequentemente, faz trocas de experiências sobre os conteúdos de ensino; 44,32%, frequentemente, faz discussões sobre os/as alunos/as; 52,27%, frequentemente, realiza atualizações do material pedagógico utilizado nas disciplinas que ofertam na EaD; e 41,57%, raramente, tem participação conjunta em atividades de formação/atualização profissional docente. Isso, certamente, incorre no isolamento do docente.

Nos dias atuais, apesar dos princípios da acumulação flexível⁹ terem adquirido hegemonia, os sistemas de produção fundamentados no taylorismo e no fordismo, convivem (ainda) lado a lado com um modelo organizacional emergente, apoiados em complexos avanços da ciência, em especial da tecnologia, da robótica e da *internet*, significando no mundo do trabalho, mudanças significativas que foram sendo geradas ao longo do processo histórico social.

Diante disso, apesar de a EaD ainda ser conduzida por modelos econômicos em que a produção em massa predomina, para Antunes (2005), as novas conquistas tecnológicas, as exigências da mundialização/globalização e as formas atuais de gestão educacional e empresarial parecem visar o aprofundamento das atividades exercidas no mercado capitalista.

Neste quadro, os professores pesquisados apontam ações para melhoria da qualidade do trabalho, sendo que 16,48% dos respondentes sugere reduzir o número de alunos/as por turma; 26,37%, aumentar o número de horas destinadas às atividades extraclasse; 36,26% sugere ter dedicação exclusiva para estarem vinculados a uma única unidade educacional; 33,87% sugere receber mais capacitação para as atividades que exercem na EaD; 65,93% se dizem favoráveis em receber melhor remuneração (ter aumento de salário); 17,58% solicita contar com maior apoio técnico nas suas atividades; 35,16% sugere melhorias nas instalações físicas; 25,27% maior disponibilidade de materiais e equipamentos; 13,19% sugere melhorias no acervo bibliográfico. Ao prosseguir com a pesquisa, questionou-se ainda aos professores sobre a política implementada na UEG em relação ao trabalho docente e registrou-se que 48,89% estão satisfeitos, mas consideram que precisa melhorar; e outros 23,33% estão satisfeitos, pois a instituição oferece boas oportunidades de formação em serviço.

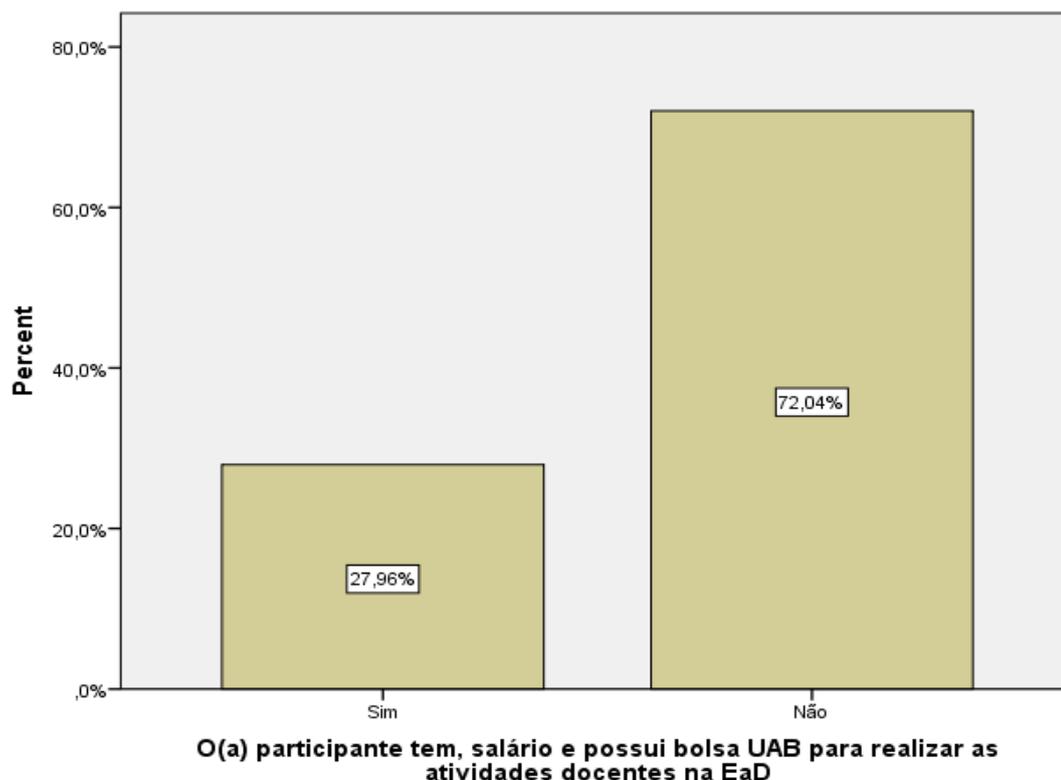
⁹ Padrão produtivo do capitalismo caracterizado pela flexibilidade nos processos de trabalho, mercados, produtos e padrões de consumo (ABRAMIDES; CABRAL, 2003).

O resultado apresentado mostra mais uma vez a contradição dos docentes que atuam na EaD quando ressaltam que o trabalho docente realizado na UEG é conduzido pelo professor de forma alienada em que, ao mesmo tempo, tem consciência da precarização sob as quais sua atividade docente é realizada, dos salários que são incompatíveis com as horas trabalhadas e da falta de condições de infraestrutura para aqueles que responderam ter um local de trabalho específico para a realização de suas atividades. Entretanto, não querem se afastar da função que exercem, sentem-se preparados para atuarem na modalidade a distância e afirmam trabalhar sem uma remuneração complementar, mesmo quando suas horas trabalhadas são superiores as horas contratuais.

Nesse contexto, ao se considerar as condições de trabalho em que os docentes são submetidos, como ruídos internos e externos e ventilação razoável nas salas em que desenvolvem suas atividades, percebe-se que a modalidade a distância se apropriou da condição de precarização do ensino e a Universidade, de certa forma, e se mantém conivente com essa situação em que se encontra o ensino a distância, uma vez que não possui uma política de implementação da EaD que esteja totalmente regulamentada na Universidade, na qual haja uma preocupação voltada para a formação continuada dos docentes que ingressam nessa modalidade de ensino.

Como já demonstrado, pode-se perceber que a própria Instituição pesquisada, por ser uma Universidade Multicampi, não proporciona infraestrutura adequada às atividades de ensino na EaD; o que reafirma a condição precária em que o trabalho docente é exercido na UEG na modalidade a distância.

Outro aspecto pesquisado foi o de compreender se os docentes que se encontram na modalidade a distância possuem alguma remuneração complementar, além de carga horária contratual. Uma vez que a única forma extra diz respeito à bolsa da UAB, repetiu-se o gráfico 10 abaixo (como gráfico 21) para demonstrar esse resultado com “remuneração extra. Considerando que é requisito para a atuação na docência pública a dedicação exclusiva. O mesmo gráfico demonstra ainda que 27,96% dos docentes que se encontram na modalidade a distância possuem alguma remuneração complementar, além de carga horária contratual e o resultado mostra que há um percentual predominante que afirmou não receber nenhum tipo de complementação salarial.

Gráfico 21 - Remuneração extra ao realizar o trabalho docente na EaD.

Fonte: A autora com base na pesquisa ora apresentada.

Entende-se que estes dados apontam que os baixos salários e um trabalho realizado de forma precária pode levar os docentes a trabalharem além das horas que possuem na UEG para complementar seu salário, tendo cargas horárias exorbitantes.

Consideramos o trabalho docente como uma atividade realizada por um setor de classe, os intelectuais, pois abrangem o saber técnico científico, habilidades que devem se fazer presentes no capitalismo. A prática intelectual envolve filiações a instituições de ensino como a UEG, que, como Universidade estabelece suas normas as quais são consideradas de grande relevância e devem, portanto, serem seguidas.

Assim, Viana (2012) compreende que quanto mais o sujeito desenvolve sua intelectualidade, maior serão suas divergências ideológicas, pois essa é a função de um intelectual, ou seja, a de promover cultura, concepções científicas e técnicas de modo a reproduzir as relações de produção capitalista ou de estruturar novas relações de produção ao se aliar com outras classes sociais na busca incessante de sua autonomia.

Posto isto, o trabalhador docente pode ser considerado um trabalhador intelectual, porém dirigido a garantir a produtividade no mercado do capital, na medida em que a educação passou a ser compreendida como um processo indispensável e decisivo para o desenvolvimento econômico, uma vez que ela, em um país como o Brasil, é controlada pelas políticas impostas por organismos internacionais. Nesse sentido, Saviani (1994) ressalta que há uma exígua relação entre educação e trabalho, uma vez que se considera a educação a responsável por potencializar o trabalho como fundamento do ser humano, mas na medida em que o processo educacional está totalmente ligado ao sistema capitalista se torna, nessa circunstância, uma “qualificadora” da mão de obra mantendo assim a força de trabalho no mercado.

A pesquisa realizada na EaD da UEG mostra que o trabalho docente é precarizado, fragmentado, hierarquizado e dicotomizado, características que fortalecem o capitalismo e a alienação dos docentes.

Autores como Valente (2007), Moraes (2006), Rodrigues (2006) e, ainda, do final do século passado como Sandhotz (1997), conforme explica Borges (2009), vêm demonstrando o que se pode entender por “Apropriação” das tecnologias da informação e de comunicação e, com base neles, a autora procura desvendar esse tema, que na atualidade se mostra cada vez mais importante e necessita de pesquisa voltada unicamente para si, mas que nesta análise aparecerá apenas como a representação das questões intrincadas a mais que vão surgindo ao se tratar de Educação a Distância. Essa apropriação seria, então, “um movimento” que ocorre

[...] numa perspectiva sempre crescente, contínua, num mesmo processo que, se trabalhado, pode levar a outros níveis de “Apropriação” mais elaborados, mais complexos, ou seja, a “Apropriação” das tecnologias se constituiria em níveis que, apesar de suas identidades, fazem parte de um único movimento, sendo que na base desse processo estaria o nível Emocional (BORGES, 2009, p.134).

É nessa perspectiva, de que haja a apropriação, não só das tecnologias, mas dos saberes e avanços necessários ao ensino a distância, com excelência, e que este passe a fazer parte do cotidiano dos docentes, não só da Universidade Estadual de Goiás, mas de todos os câmpus de ensino brasileiros é que buscar-se-á nas considerações finais, longe de encerrar tais questões, elencar os principais aspectos apreendidos a partir do contato obtido com os 91 docentes pesquisados neste trabalho, que subsidiaram os pareceres supramencionados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivando analisar criticamente o Trabalho docente e a Educação a Distância na Universidade Estadual de Goiás, bem como entender como se desenvolvem as carreiras docentes, a própria visão do docente dentro de seu fazer acadêmico é que se formulou algumas questões que nortearam esta pesquisa. Procurou-se, a partir de um método científico (MHD), conhecer e demonstrar as características do trabalho docente realizado na UEG, buscando compreender ocorrências e ausências na formação dos professores por meio da análise de suas condições de trabalho e da carreira dos docentes que atuam na docência na EaD.

Entendeu-se que a vulnerabilidade das licenciaturas e da carreira docente na EaD não resulta somente das recentes reformas educacionais que levaram à sua expansão. Os modelos de formação de professores têm-se arraigado, em seus processos formativos, ainda hoje, ao retorno ao período em que os sistemas de ensino foram estabelecidos e fazem perceber a permanência de falhas no decorrer do processo histórico.

A partir, então, da análise crítica sobre o trabalho docente realizado na Educação a Distância da Universidade Estadual de Goiás (UEG), a pesquisa revelou que a concepção de trabalho sob a ótica dialética está intrinsicamente alinhada ao trabalho docente exercido pelos professores pesquisados, pois ambos são legitimados no momento em que a atividade realizada resulta em um produto. Partindo desse pressuposto, com a pesquisa realizada, evidenciou-se que a educação, em uma sociedade capitalista contemporânea, é ofertada de acordo com a classe a que um sujeito pertence, sendo assim, quanto mais poder econômico esse sujeito possuir, melhor será o ensino para ele ofertado.

Para o trabalhador, contudo, a educação disponível é aquela que mantém a força de trabalho no mercado, que intenciona moldar o ensino a fim de suprir as necessidades dos organismos internacionais para produzir mais mão e certificar-se de que está mão de obra permanecerá à sua disposição. A EaD, de modo geral, representou, com base no que se apreende deste estudo, uma grande aliada desses mecanismos internacionais e uma das ferramentas para que esse cenário se perpetue, uma vez que as condições em que o ensino por meio dessa modalidade é ofertado, torna o trabalho docente precarizado, de modo que o professor se vê explorado, tanto em sua dignidade – sendo obrigada a conviver com a falta de

espaços para o seu exercício frente à docência, quanto pela desvalorização de seu trabalho com vistas aos salários baixos. Aliados a isso, some-se todas as contingências da vida, a falta de lazer, o tempo escasso com a família, e as vicissitudes de toda ordem. Esses e outros fatores tornam a atividade docente alienada, onde há o estranhamento do professor em relação ao seu próprio exercício docente.

Para Marx, o trabalho é, para a humanidade, a sua existência. Ao transformar a natureza ele consegue transformar a si mesmo. Entretanto, ao longo da historicidade humana, o trabalho foi assumindo diferentes concepções, de acordo com os contextos sociopolíticos e econômicos de cada época, o que provoca na educação contradições diante da estreita relação que o trabalho e a educação mantêm.

Constatou-se que é assim o trabalho docente na EaD da UEG, pois a medida em que as necessidades e as imposições do capitalismo se aproximam da realidade do trabalho docente, os docentes pesquisados revelaram se submeterem a uma sobrecarga de horas trabalhadas quando o exercício docente na EaD se soma às horas do ensino presencial na Universidade, confirmando a exploração.

A pesquisa mostrou, ainda, que a sobrecarga de atividades exercidas pelos docentes não é remunerada, ou seja, o salário é o mesmo para cada vez mais atividades. Não sendo suficiente, o professor convive com a baixa valorização social. Em sua maioria, na UEG, temos docentes do sexo feminino, que além das atividades educacionais necessitam cuidar de suas famílias configurando uma segunda atividade (e esta não é remunerada de forma alguma) e, ainda, em sua maioria percebeu-se que são (homens e mulheres) os principais provedores financeiros de suas casas. Dos professores que avaliaram a sua remuneração na EaD, 63,74% afirmam estar insatisfeitos/as por terem remuneração incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho docente.

Verificou-se que as condições de trabalho em que os professores exercem suas atividades docentes na modalidade a distância são precárias. Dados como: condições de iluminação, ventilação, ruídos internos e externos e as paredes desgastadas das salas de aula, são afirmações irrefutáveis dos professores diante do questionário. A falta de local específico para o trabalho docente na modalidade a distância também representa um problema recorrente. Melhor dizendo, quando há espaço, este não é adequado ao trabalho docente e não contribuem para que ele

seja realizado com eficiência dada as condições oferecidas. Situação que leva o professor a trabalhar em sua própria residência, o que compromete seu descanso e lazer.

A pesquisa mostrou que, apesar do trabalho docente ser considerado um trabalho improdutivo (em função de sua natureza intelectual), a atividade docente realizada na EaD da UEG foi identificada como trabalho produtivo, uma vez que o trabalhador realiza sua atividade docente (ensino) para milhares de acadêmicos, simultaneamente, o que resulta na formação e na manutenção da força de trabalho na sociedade capitalista.

Sendo assim, o trabalhador docente da EaD na UEG, ultrapassa a subsistência do professor e isso gera mais riqueza para o Estado que, por ser uma universidade estadual, portanto pública, é o mantenedor da IES. Marx enfatizava que, um trabalho de semelhantes conteúdos, de acordo com as circunstâncias a que é submetido, pode ser considerado como um trabalho produtivo. Os resultados da pesquisa, apontaram ainda, de maneira particular, dados que apontam as contradições e necessidades do trabalhador docente, vivenciadas/experenciadas no cotidiano dos sujeitos envolvidos. Tais resultados também mostram que, mesmo assim, os docentes, concretizam suas atividades orientados por objetivos, concepções e valores historicamente produzidos, ainda que de forma divergente esses mesmos valores os submetam ao cumprimento não só de suas horas contratuais, mas de muito mais horas e atividades que deveriam cumprir.

Ao mesmo tempo, a EaD representou um salto inovador e de grande impacto quando se leva em consideração a amplitude e alcance desse método de ensino. Pessoas de longas distâncias podem agora obter cursos de nível superior por meio do ensino a distância, contudo, no que diz respeito a isso, a maior dificuldade para 19,75% dos professores pesquisados é a falta de compromisso dos alunos e 11,11% os problemas operacionais com tutor e coordenador.

No que diz respeito a avaliação das vantagens da EaD para alunos trabalhadores, ou seja, por representar um fator facilitador para este, 65,59% dos respondentes não consideram que o espaço e o tempo de dedicação da EaD são mais adequados ao acadêmico/a trabalhador/a.

A falta de conhecimento e de familiaridade frente a evolução tecnológica é um fator limitante tanto para docentes - que querem atuar na EaD - quanto para alunos que ingressam em um curso nessa modalidade de ensino. Diante disso, reafirma-se

a questão de que a EaD pode sim democratizar o acesso ao ensino, mas de forma alguma garante a permanência e a finalização dos cursos ofertados para os ingressantes, pois muitos são os aspectos que dificultam essa permanência, alguns, inclusive, de conhecimento apenas do aluno.

Com vistas a tratar da indissociabilidade entre formação docente e trabalho docente, a pesquisa mostrou que a formação docente para os trabalhadores que desejam atuar nessa modalidade de ensino é de suma importância, pois, mesmo que a EaD (enquanto modalidade de ensino) esteja na “mira” dos organismos internacionais como forma de alcançar mais pessoas e, ao mesmo tempo, tornar o aspecto financeiro da educação um pouco menos oneroso com relação à educação formal, o professor é o meio pelo qual esse ensino se concretiza. Para tal, precisa ele estar preparado para as demandas, sejam quais forem os interesses exteriores.

Outra questão que é emerge com relação a formação docente é que, quando se fala de precarização do trabalho, há também o viés da precarização do saber docente que inviabiliza ainda mais o processo educacional do Brasil. Há que existir, por meio de um planejamento didático-pedagógico melhorado, uma possibilidade de estruturar cursos e disciplinas interativas, que, mediadas pelas tecnologias digitais possam contribuir de forma satisfatória na aprendizagem dos acadêmicos que desejam dar seguimento aos estudos, na busca por melhor qualidade de vida. O fator humano e de seus saberes, tanto do aluno quanto do professor, precisa ser amplamente valorizado e priorizado.

Mesmo tendo o trabalhador, em seu exercício docente, perdido o controle sobre suas horas trabalhadas, há uma separação sendo intensificada entre a concepção e a execução, além, da decisão de como e o que ensinar. Os saberes profissionais dos docentes possuem características que lhes conferem semelhanças e singularidades, se comparadas com os saberes de outras categorias profissionais. Quanto às semelhanças, há, conforme surge na pesquisa, a necessidade de o docente, mesmo em posse de uma graduação, passar por uma formação inicial em licenciatura (ou mesmo algo correlato após um bacharelado), anterior ao exercício da profissão no ensino a distância. A sequência desse aprendizado que nunca para deve convergir com as atualizações possibilitadas pela formação continuada, voltada tanto para a docência quanto para a EaD, pois todos os saberes ficam desgastados com o tempo e, principalmente com relação as tecnologias digitais, estas evoluem a passos tão largos que torna-se difícil manter a equivalências desses saberes, de

modo que é necessário que os professores façam estejam sintonizados com as situações de trabalho que se modificam, constantemente, fato que deveria ser considerado pela UEG.

Sobre a postura em relação à forma de manifestação dos(as) professores participantes quando discordam de medidas que afetam o trabalho docente, registrou-se que 72,22% dos respondentes conversam com os colegas com quem trabalham, 56,67% conversam com a direção, 11,11% não se manifestam, apesar da insatisfação, 3,33% não cumprem abertamente as normas e as exigências com as quais não concordam, 35,56% aceitam e cumprem as exigências, 6,67% aparentam aceitar, mas só cumprem as exigências que consideram coerentes, 8,89% reclamam nos órgãos superiores da universidade e 3,33% manifestam-se de outras formas. Os dados apresentados mostram que o trabalho docente, mesmo quando exercido em condições precárias, em que o professor é explorado e diante de medidas que afetam sua atividade docente não há, por parte dos pesquisados, um percentual significativo de trabalhadores que lutam contra fatores que desfavorecem sua atividade na EaD.

Os resultados confirmam a condição de trabalhadores alienados que são desrespeitados pela própria instituição da qual fazem parte, e se mantêm conversando entre si, sem se organizarem para solicitar diante da gestão central da Universidade, condições favoráveis para que o trabalho docente na EaD seja realizado de maneira satisfatória. Isso é confirmado quando os resultados mostram que há um percentual significativo de docentes que afirmam se sentir insatisfeitos com a remuneração que recebem, pois compreendem que a atividade docente realizada na EaD requer preparo, conhecimento, planejamento, conhecimento tecnológico, computadores de ponta, fatores que não são oferecidos pela UEG.

A implantação da EaD na UEG está atrelada a investimentos relevantes, tanto nas estruturas físicas (prédios, equipamentos de ponta, laboratório para gravações de vídeoaulas, entre outros), quanto de recursos humanos. Nos cursos da UEG é aparente a existência de um aumento significativo no número de ingressantes nos cursos ofertados por essa modalidade de ensino. Contudo, a EaD da UEG não apresenta um planejamento institucional para a Universidade que, por ser Multicampi (pertencente a uma das cinco sub-regiões mapeadas em Goiás), possui um público diversificado, uma vez que se está presente em trinta e oito municípios

do estado de Goiás, cada qual com características, necessidades e realidade econômica diferenciadas.

É primordial que UEG, diante do momento de crise intensa pela qual está passando (realidade imposta pelas políticas públicas vigentes) e com propostas de um redesenho de suas atividades, perceba na EaD uma possibilidade de formar novas forças de trabalho. Mas que haja para isso, um planejamento institucional da EaD, de maneira a implementá-la em toda a Universidade que, por motivo das distâncias geográficas, não é eficiente nem como uma “operação tapa buracos” do ensino, tendo apenas um único órgão institucional responsável para suprir as demandas de quarenta e um (41) Câmpus da UEG.

Nesse cenário foi possível compreender que o trabalho docente exercido na EaD da UEG é referenciado pelos docentes pesquisados como uma atividade que não se distancia da atividade docente quando realizada no ensino presencial. O trabalhador docente tem noção das condições precárias às quais está submetido, evidenciando sua insatisfação com sua remuneração e a sobrecarga de trabalho.

O que abre um leque ainda maior de desafios para o professor, e um deles e talvez o mais terrível, é sem dúvida, o adoecimento. Tanto no âmbito da saúde coletiva, quanto da educação existem muitos estudos associando as condições de trabalho, remuneração e carga horária às enfermidades acarretadas aos docentes (Codo (1999) Livro. Pesquisa nacional com 52.000 professores e trabalhadores da educação; Lüdke; Boing (2007); Pereira *et al.* (2009) O estudo associa as condições de trabalho do docente às altas taxas de mortalidade; Sanches; Gama (2016); Cortez *et al.* (2017) Saúde coletiva; Santana; Neves (2017), entre outros). Portanto, a condição do docente pesquisador torna-se importante, para não dizer essencial no papel de sanar tais recorrências.

Essas percepções permitem reforçar a necessidade de um planejamento institucional e de uma descentralização da modalidade a distância. Com isso, outras inquietações e indagações sobre a EaD na UEG, começam a surgir (mesmo que de maneira empírica), sendo elas: para os professores que afirmaram ter sido preparados para o exercício docente na EaD da UEG, que tipo de planejamento a UEG oferece? Considerando as dimensões pedagógica e tecnológica às quais o trabalhador docente que atua na EaD é submetido, há alguma possibilidade de exercer sua atividade sem adoecimento? Que ciência e que ensino os docentes trabalhadores temem realizado? A educação idealizada e a realizada está

contribuindo com a formação de qual tipo de cidadãos? E, por fim, a EaD da UEG provoca transformações sociais de modo a melhorar as condições de vida do docente e do alunado? Em que nível está a apropriação das tecnologias digitais por estes docentes?

Diante do questionamento, faz-se necessário colocarmo-nos diante dos múltiplos movimentos políticos e sociais pelos quais o trabalho docente e a educação perpassaram ao longo da história da sociedade capitalista, considerando que há nesse movimento, contradições que se aplicam frente às novas e contínuas mudanças sociais e políticas no mundo, o que afeta, diretamente a educação e seus docentes, que ficam totalmente subordinados aos interesses políticos e econômicos do capital financeiro. Assim, mais que defender ou concluir um ponto de vista, este estudo buscou abrir espaço para as discussões que se fazem necessárias, hoje e sempre, para que a problemática do trabalho docente na EaD não seja esquecido ou minimizado, mas equiparada e que, a classe docente, amparada pela preocupação de seus iguais, seja não só reconhecida, receba o tratamento adequado e justa remuneração, na UEG e no mundo.

REFERÊNCIAS

ABED. Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017 = Censo EAD.BR: analytic report of distance learning in Brazil 2017 [livro eletrônico]/[organização] ABED – **Associação Brasileira de Educação a Distância**; [traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: InterSaberes, 2018. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/>>. Acesso em: Acesso em 23 out. 2019.

_____. Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016 = Censo EAD.BR: analytic report of distance learning in Brazil 2016 [livro eletrônico]/[organização] ABED – **Associação Brasileira de Educação a Distância**; [traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: InterSaberes, 2017. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/>>. Acesso em: 04 nov. 2019.

_____. Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015 = Censo EAD.BR: Analytic Report of Distance Learning in Brazil 2015/[organização] ABED – **Associação Brasileira de Educação a Distância**; [traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: InterSaberes, 2016. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/>>. Acesso em: Acesso em 23 out. 2019.

_____. Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2011. – São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. ABED – **Associação Brasileira de Educação a Distância**. Disponível em: <<<http://www.abed.org.br/censoead/censo2012.pdf>>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

_____. **Portaria n.º 1.050, de 22 de agosto de 2008**. Indução da oferta pública de cursos superiores a distância pelas instituições públicas de educação superior e a necessidade de credenciamento institucional para a modalidade de educação a distância. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/noticias_ead/365/2008/09/portaria_n_1.050,_de_22_de_agosto_de_2008>. Acesso em: 18 abr 2019>. Acesso em: Acesso em 23 out. 2019.

ABRAMIDES, M. B.; CABRAL, M. S. R. Regime de acumulação flexível e saúde do trabalhador. **São Paulo Perspec**. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 3–10, 2003.

ALMEIDA, F. J. (Coord). Projeto Nave. **Educação a distância**: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. São Paulo: [s.n.], 2001.

ALVES, A. E. S. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR**, v. 36, p. 25-37, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872016000200003>. Acesso em 23 out. 2019.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>. Acesso em: Acesso em 23 out. 2019.

ARAÚJO, C. S. **Desempenho e recompensa**: as políticas das secretarias estaduais de educação. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4311>>. Acesso em 19 set. 2019.

ARAÚJO, C. H. S.; PEIXOTO, J. Docência *Online*: trabalho pedagógico mediado por tecnologias digitais da informação e da comunicação. **Rev. Educação Temática Digital**. Campinas, v. 18, n. 2, p. 404-417, abr./jun., 2016. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8639484>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

_____. Educação a distância e docência no modelo da Universidade Aberta do Brasil. In: ZANATTA, B. A.; ARAÚJO, D. D.; BALDINO, J. M. **Temas de educação**: olhares que se inter cruzam. Goiânia: PUC Goiás, 2012, p. 47- 58.

ARAÚJO, D. S.; ALMEIDA, M. Z. C. M. de. Políticas educacionais: refletindo sobre seus significados. **Educativa**. v. 13, n. 1, p. 97-112, jan/jun. 2010. DOI: <<http://dx.doi.org/10.18224/educ.v13il.1247>>. Acesso em: 04 nov. 2019.

ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação a distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, p. 321-338, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00321.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2016.

AZEVEDO, J. M. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. v. 56. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BARRETO, R. G. Formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 31, n. 113, p. 1.299-1.318, out./dez. 2010.

_____. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-286, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a06v29n2.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2018.

BARROS, D. M. V. **Educação a Distância e o Universo do Trabalho**. Bauru-SP: EUDSC, 2003.

BASSUMA, R. M. V. P. **Universidades e Escolas Públicas**: pela integração necessária. Data da defesa: 06/10/2014. Dissertação de mestrado, p. 121, Salvador: UFBA, 2014.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BEMFICA, J.S.S. et al. Universidade Estadual de Goiás: a extensão e o compromisso social. V Encontro de Pesquisa e Extensão, 27 a 30 set. 2016. **Anais UEG**. Disponível em: <<https://www.anais.ueg.br/index.php/epe-slmb/article/view/6478/5087>>. Acesso em: 3 out. 2018.

BENAKOUCHE, T. **Educação a distância: uma solução ou um problema**, 1999. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/anpocs00/.../00gt0232.doc>>. Acesso em: 29 out. 2016.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda, 1986.

BORGES, Marilene Andrade Ferreira. **Apropriação das tecnologias de informação e comunicação pelos gestores educacionais**. São Paulo: Tese de Doutorado em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. 321 p.

BRASIL. Constituição 1998. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1998.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 3 out. 2018.

_____. LDB : **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58p. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

_____. Lei n.º 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior. **Diário Oficial da União**, Ano CXLIX, n. 251. 31 dez. 2012, seção I, p. 1-20. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12772.htm>. Acesso em: 17 abr. 2019.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. LDB. **Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971** – Publicação Original. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

_____. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. Brasília: Congresso Nacional, 1968.

_____. LDB. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

_____. **Decreto n.º 9.057 de 25 de maio de 2017**. Fica homologado o Parecer CNE/CEB n.º 3/2018, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, aprovado na sessão de 8 de novembro de 2018. Disponível em: <<http://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2637>>. Acesso em 21 out. 2019.

_____. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade. **Diário Oficial da União**, Brasília DF. 25 de abr. 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 17 abr. 2019.

_____. **Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o Art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. Presidência da República. **Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967**. Complementa a Lei número 4.117 de 27 de agosto de 1962. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del0236.htm>. Acesso em: 18 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.134 de 10 de outubro de 2016**. Revoga a Portaria MEC n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docentes/documentos/pp/portaria_mec_1134_16.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

_____. **Portaria n.º 858, de 04 de setembro de 2009**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/868150/pg-26-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-08-09-2009>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Autoriza a implementação da modalidade de disciplinas semipresenciais nos cursos

superiores, em instituições reconhecidas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

_____. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, DF: MEC/SEED, ago. 2007b. Disponível em: portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 29 out. 2016.

_____. **Portaria n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18977>. Acesso em: 21 out. 2019.

_____. **Portaria n.º 1.210 de, 20 de novembro de 2018**. Disponível em: <<http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1210-2018-11-20.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRZEZINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: _____. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 141-158.

_____. Tramitação e desdobramento da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e educação. **Trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.

_____. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CEAR. UEG. **Conhecendo um pouco da nossa história**, 2018. (online) site institucional. Disponível em: <http://www.cear.ueg.br/conteudo/13335_sobre_o_cear>. Acesso em: >. Acesso em: 21 out. 2019.

CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Disponível em: <<https://psicoeducauff.files.wordpress.com/2012/03/psicologia-da-educac3a7c3a3o-virtual-2.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTEZ, P. A. et al. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cadernos de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 113-22, 2017.

COSTA, Marisa C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto alegre: Sulina, 1995.

COSTA, S. O trabalho como elemento fundante da humanização. **Revista Estudos**, da Universidade Católica de Goiás. Goiânia, v. 22, n. 3/5, jul-dez., 1996, p. 171-188.

COUTO, Hudson de Araújo. et al. **Check-list para avaliação das condições ergonômicas em postos de trabalho e ambientes informatizados**. Ergoltda, Brasil, 2014. Disponível em: <<http://ergoltda.com.br/downloads/Abril14/04.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

COUTO, M. E. S. A aprendizagem da docência de professores em curso de formação continuada na modalidade a distância. In: **CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES**, 8., 2005, Águas de Lindoia, SP. Formação continuada de professores. São Paulo: Unesp, 2005.

DICIONÁRIO INFORMAL, Dicionário de Português gratuito para **internet**. 2006-2020. Disponível em: <www.dicionarioinformal.com.br>. Acesso em: 18 maio 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?. **Educ. Soc.** [online]. 2008, vol.29, n.104, pp.891-917. ISSN 0101-7330. <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000300012>>. Acesso em: 21 out. 2019.

_____. **A Interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: UFG, 2001.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. A questão dos intelectuais em Gramsci. **Serv. Soc. Soc.** [online]. 2014, n.118, pp.265-293. ISSN 0101-6628. <<https://doi.org/10.1590/S0101-66282014000200004>>. Acesso em: 21 out. 2019.

EVANGELISTA, O. Prefácio. In: MALANCHEN. J. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

_____. Qualidade da Educação Pública: Estados e Organismos Multilaterais. In.: LIBÂNEO, J. C. SUANNO, M. V. R. LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Qualidade da Escola Pública: Políticas Educacionais, Didática e Formação de Professores**. Goiânia: CEPED Publicações. Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

FARIA, Juliana Guimarães. **Gestão e organização da educação a distância em uma universidade pública: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2011. 268 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

FEENBERG, A. O que é a filosofia da tecnologia? In: NEDER, R. T. (Org.). Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. Ciclo de Conferências

Andrew Feenberg. Brasília: **Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina**. Centro de Desenvolvimento Sustentável. Série Cadernos: CCTS – Construção Crítica da Tecnologia & Sustentabilidade. v. 1, n. 3, 2010. p. 39-51.

FILATRO, A. **Design instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. São Paulo: Pearson, 2007.

_____. **Design instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. São Paulo: Senac, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.136-167, set. 2002

FREITAS, L. C. A avaliação e a as reformas dos anos 90: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, n. 86, p. 133-170, 2004.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Conferência de Abertura da 33a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e da Pesquisa em Educação (**ANPEd**). Caxambu-MG, 2010.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Educação crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento : teorias em conflito. In: _____. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

FRIGOTTO, Gaudêncio and CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.** [online]. 2003, vol.24, n.82, pp.93-130. ISSN 0101-7330. <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. Unifreire: 2.

GARCIA, J.C. **O ensino médio integrado no Instituto Federal Goiano**: a percepção de professores sobre os desafios e possibilidades para a consolidação da formação humana integral. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2017. 247 p.

GATTI, Bernadete A.; TARTUCE, Gisela. L. B. P.; Nunes, Marina. M. R.; Almeida, Patrícia C. A. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, outubro de 2009.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

_____. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GENTILI, P. A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. Universidade de Santiago de Compostela, Fírgoa, Universidade Pública. **Espazo Comunitario**. 2004. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

GOIÁS. **LEI Nº 18.934, DE 16 DE JULHO DE 2015**. Aaltera a Unidade Universitária de Anápolis – Virtual, até então denominada UnUEAD, em Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede – CEAR. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2015/lei_18934.htm>. Acesso em: 16 jan. 2019.

_____. Lei Complementar n.º 62, de 9 de outubro de 2008. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2008/2017 e dá outras providências. **Diário Oficial[do] Estado de Goiás**, Goiânia, 17 out. 2008a.

_____. **Lei n.º 15.804, de 13 de novembro de 2006**. Cria as Unidades Universitárias da UEG que menciona e dá outras providências. Gabinete Civil da Governadoria. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=356>. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. **Lei n.º 13.456, de 16 de abril de 1999**. Dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1999/lei_13456.htm>. Acesso em: 18 abr. 2019.

_____. **Lei complementar n.º 26, de 28 de dezembro de 1998**. Estabelece as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Diário Oficial da União, de 12 de janeiro de 1998. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=7070>. Acesso em: 18 abr. 2019.

_____. **Lei n.º 11.655, de 26 de dezembro de 1991**. Dispõe sobre a estrutura organizacional básica do Poder Executivo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1991/lei_11655.htm>. Acesso em: 18 abr. 2019.

_____. **Lei n.º 10.018, de 22 de maio de 1986**. Autoriza a criação da Universidade Estadual de Anápolis. Goiânia, 1986. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=7231>. Acesso em: 18 abr. 2019.

_____. **Decreto Estadual n.º 3.355, de 9 de fevereiro de 1990a**. Institui a Fundação Universidade Estadual de Anápolis e dá outras providências. Disponível

em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/decretos/numerados/1990/decreto_3355.htm>. Acesso em: 18 abr. 2019.

_____. **Decreto n.º 5.158, de 29 de dezembro de 1999.** Gabinete Civil da Governadoria. Dispõe sobre as atribuições do Secretário Extraordinário de Ciência e Tecnologia. Disponível em:

<http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_decretos.php?id=1946>. Acesso em:

_____. **Decreto n.º 3.549, de 12 de novembro de 1990.** Aprova o Estatuto e o Regimento Geral do Universidade Estadual de Anápolis e dá outras providências. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/decretos/numerados/1990/decreto_3549.htm>. Acesso em: 18 abr. 2019.

GUIMARÃES, J. M. X.; JORGE, M. S. B.; ASSIS, M. M. A. (In)satisfação com o trabalho em saúde mental: um estudo em Centros de Atenção Psicossocial. **Cienc. Saúde Colet.**, v. 16, n. 4, p. 2145-54, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD).** 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40>. Acesso em: 15 jan. 2017.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior. Brasília-DF, 2018.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2019.

_____. **Censo de Educação Superior 2017: Principais resultados.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2017/censo_superior_tabelas.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

_____. **Censo de Educação Superior 2016: Principais resultados.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais - DEED. Resumo técnico - **Censo da Educação Superior. Brasília-DF, 2015.**

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional.** Formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOUPER, I. Science blogs and public engagement with science: practices, challenges, and opportunities. **Journal of Science Communication**, v. 9, n. 1, 2010.

Disponível em: < <https://jcom.sissa.it/archive/09/01/Jcom0901%282010%29A02>>.
Acesso em: 08 ago. 2018.

KRAUT, R. **Aristóteles**: a ética a Nicômaco. São Paulo: Grupo A-Artmed, 2000.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MORAES, Antônio C. R. Meio ambiente e ciências humanas. São Paulo: Annablume, 2005. SILVA, Armando C. A aparência, o ser e a forma (Geografia e Método). **Revista GEOgraphia**, Niterói, Ano II, nº 3, 2000, p. 7-25.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Faria. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, S.C.F. Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 9, p. 1-17, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. Abádia da; CUNHA, Célio da (Orgs.). **Educação básica**: políticas, avanços, pendências. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento pedagógico-curricular das escolas. In: LIBÂNEO, J. C. SUANNO, M. V. R. LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED Publicações. Gráfica e Editora América: Kelps, 2013. 229 p.

_____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3. ed. São Paulo: Alínea, 2010.

LIMA FILHO, D. L. A “era tecnológica” entre a realidade e a fantasia: reflexões a partir dos conceitos de trabalho, educação e tecnologia em Marx. **Revista RHISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 83-92, ago. 2010.

LIMA, M. S. L.; GONÇALVES, H. H. A práxis docente no desempenho das atividades do professor formador. In: **IX Congresso Nacional de Educação– Educere, III Encontro Sulbrasileiro de psicopedagogia**. Curitiba: PUCPR, 2009.

LOMBARDI, J. C. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 347-366, abr. 2011. Disponível

em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639914/7477>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

LOPES, M. C. L. P. *et al.* **O processo histórico da educação a distância e suas implicações**: desafios e possibilidades. out. 2013. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/111068325/O-PROCESSO-HISTORICO-DA-EDUCACAO-A-DISTANCIA-E-SUAS-IMPLICACOES>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de Educação e Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, 2007.

LUKÁCS, G. **O romance histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. Trabalho e teleologia. **Rev. Novos Rumos**, v. 4, p. 17-23, 1989.

_____. **Histoire et conscience de classe**. Essais de dialectique manaste, trad. de K. Axelos e J. Bois. Paris, Éditions de Minuit, 1960. [História de consciência de classe. São Paulo, Martins Fontes, 2003].

MALANCHEN, J. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil**: uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

_____. A regulamentação da educação a distância no Brasil e a propagação de um novo modelo de formação docente. **Revista de Educação**, v. 3, n. 6, 119-138, 2008.

_____. **As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?** 237 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2007.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MANDELI, A.S. A questão das TIC nas políticas educacionais de formação inicial de professor na EaD. **Cadernos da pedagogia**. São Carlos, ano 8, v. 8, n. 16, p. 2-14, jan-jun., 2015. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/744/271>>. Acesso em: 04 nov. 2019.

MARTINS, O. B. **Fundamentos da educação a distância**. Curitiba: IBPEX, 2005.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **A tecnologia do capital, Ítaca, México 2005**. Marx, Karl, Fragmento sobre as máquinas, disponível (em espanhol) em <<https://textos.wordpress.com/> Tradução Douglas Silva

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Para a crítica da economia política do capital**: o rendimento e suas fontes. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Col. Os Pensadores).

_____. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **O Capital**. Tradução Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. **O Capital**. VI. São Paulo: Difel, 1985.

_____. **A ideologia Alemã** V.1. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **O Capital**. Tomo 1. São Paulo: Difel, 1982.

_____. O questionário de 1880. Anexo I. In: THIOLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1980.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Ideologia alemã e teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Moraes, 1984.

_____. **Sobre a religião**. Lisboa: Edições 70, c. 1972.

MAUÉS, O. A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional. UFPA. **Anais da 31ª Anped, GT-11**, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11-3974-int.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

MEC-SASE. Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação © **Ministério da Educação** / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

MELO, P. B.; GONÇALVES, R. M. de P.; BESERRA, F. de M. Transformações no mundo dos homens: um ensaio sobre precarização do trabalho e sofrimento psíquico na crise estrutural do capital. Trabalho apresentado no **16º encontro Nacional ABRAPSO - Associação Brasileira de Psicologia Social** - ocorrido de 12 a 15 de novembro na Universidade Federal de Pernambuco - Câmpus UFPE: Recife, PE, 2011. Disponível em: <http://www.encontro2011.abrapso.org.br/trabalho/view?ID_TRABALHO=1504>. Acesso em: 28 fev. 2019.

MELO, A., URBANETZ, S. T. **Fundamentos de didática**. Curitiba, IBPEX, 2008.

MEYER, K. A. Quality in distance education: focus on on-line learning. **ASH-ERIC Higher Education Report**: v. 29, n. 4, 2002.

MINTO, L.W. Educação superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privadas. **Rev. Bras. Educ.** vol.23 Rio de Janeiro, 2018. Epub Feb 01, 2018. <<https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230011>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

_____. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão.** Campinas: Autores Associados, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MOHR, N. E. R.; MONTEIRO, F. M.; COSTA, J. G.; OLIVEIRA, J. C. A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.93, n.235, p.791-817, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2015/1879>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 19. ed. Campinas: Papirus, 2012.

_____. **O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios.** [2009?]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

MUGNOL, M. A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://câmpus.educadium.com/avaeduc/file.php/1/Educacao_a_Distancia_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2017.

NEVES, A.; CUNHA FILHO, P. C. Projeto. Virtus: uma proposta de comunidades virtuais de estudos. In: NEVES, A.; CUNHA FILHO, P. C. (Org.). **Projeto virtus: educação e interdisciplinaridade no ciberespaço.** Recife: Anhembi Morumbi, 2000. p. 21-32.

OLIVEIRA, B.A.; OLIVEIRA, Y.C.F.R. Metodologias utilizadas na educação a distância no Brasil. Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre – UEADSL. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, D. M. **Educação a distância e formação de professores em nível superior no Brasil.** 2011. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5485-int.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

ÓRIO, M. V. **Lazer e capitalismo: a apropriação do tempo livre pelo capital.** 2018. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais, 2018.

_____. **Consumismo na sociedade contemporânea: a dinâmica da criação de necessidades no mercado da informática.** 2014. Dissertação (Dissertação em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais, 2014.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Rev. Psicologia e**

Sociedade, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015. <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n2/1807-0310-psoc-27-02-00362.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PEIXOTO, J. A inovação pedagógica como meta dos dispositivos de formação a distância. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 39-54, jan./jun., 2008.

_____. Tecnologia e mediação pedagógica: perspectivas investigativas. In: KASSAR, M. de C. M.; SILVA, F. de C. T. (Org.). **Educação e pesquisa no Centro-Oeste: políticas públicas e formação humana**. 1ª.ed. Campo Grande: UFMS, 2012, v. 1, p. 283-294.

_____. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. **Rev. Bras. Educ**, Rio de Janeiro, v. 20. n. 61, p. 332, abr./jun. 2015.

PEIXOTO, J.; ARAÚJO, C. H. S. Tecnologia e educação:algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educ. Soc.[online]**. v. 33, n. 118, p. 253-268, 2012.

PEIXOTO, J.; ECHALAR, A. A. L. F. Tensões que marcam a inclusão digital por meio da educação no contexto das políticas neoliberais. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 507-526, set./dez. 2017.

PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A. de. (2012). Mediação Pedagógica Midiatizada pelas Tecnologias?. **Teoria E Prática Da Educação**, 14(1), 31-38. <<https://doi.org/10.4025/tp.e.v14i1.15671>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

PEREIRA, E. F. et al. Qualidade de vida e saúde dos professores de educação básica: discussão do tema e revisão de investigações. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Taguatinga, v. 17, n. 2, p. 100-107, 2009.

PEREIRA, E. W.; MORAES, R. A. História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil. In: / SOUZA, A. M. de; FIORENTINI, L. M. R.; RODRIGUES, M. A. M. (Orgs). **Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2010.

PEREIRA, L.M.P.; TAVEIRA, A.C.F.; VASCONCELOS, L.G.V. **POLÍTICAS DE Interiorização do Ensino Superior em Goiás (1999-2011)**. 2016. <<http://seer.pucgoias.edu.br/files/journals/6/articles/6027/submission/review/6027-18636-1-RV.doc>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRIGOL, E.L.; BEHRENS, M.A. **A formação continuada do docente do ensino superior e sua relação com sua prática pedagógica**, 2014.

RODRIGUES, B. A. S. Ser social e [Des]Humanização do homem: um estudo preliminar sobre as bases ontológicas da psicologia de Leontiev. **Revista Eletrônica Arma Da Crítica**, n. 5, ago., 2014. Issn 1984- 4735 80.

RODRIGUES JUNIOR, Emílio and FERNANDES, Fabricio Juliano. Proposta de inclusão de carga horária semipresencial em cursos superiores presenciais. **Avaliação (Campinas)** [online]. 2014, vol.19, n.1, pp.179-192. ISSN 1414-4077. <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000100009>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

ROLNIK, Raquel; KLINK, Jeroen. Crescimento econômico e desenvolvimento urbano: por que nossas cidades continuam tão precárias? **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 89, p. 89-109, mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002011000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2019.

ROSA, A.S.; LANDIM, D.C.B. Comunicação: a ferramenta do profissional. Patos de Minas, **Perquirere - Revista do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão do UNIPAM**, n. 6, p. 141-155, out. 2009. (ISSN 1806-6399). Disponível em: <http://perquirere.unipam.edu.br/documents/23456/35660/Comunicacao_a_ferramenta_do_profissional.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

SAFFIOTI, H. **Emprego doméstico e capitalismo**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SANDRI, Simone. Reforma do ensino médio e tendências para formação e/ou carreira docente. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 127 – 147, jul./dez. 2017.

SANTANA, F. A.; NEVES, I. L. Saúde do trabalhador em educação: gestão da saúde de professores de escolas públicas. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 786-797, 2017.

SANCHES, A. P. R.; GAMA, R. P. O mal-estar docente no contexto escolar: um olhar para as produções acadêmicas brasileiras. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 2, n. 3, p. 149-162, 2016.

SARAIVA, K. Formação de professores nas tramas da rede: uma prática de governabilidade neoliberal. **Em Aberto**, v. 23, n. 84, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011. (Memória da educação).

_____. Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. *et al.* (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica**: Primeiras aproximações. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1991.

SEGENREICH, S. C. D. EaD no sistema de educação superior: questões para a agenda 2011-2020. **34ª Reunião Anual da ANPED**: Educação e Justiça Social. Natal: ANPED, 2011.

SHIROMA, E.O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Revista Momento: diálogos sobre educação**. v. 27, n. 2, 2018. E-ISSN 2316-3100

_____. EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 89-114, 2015. Doi: <<http://dx.doi.org/10.20500/rce.v10i20.2730>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

SILVA, A. R. L.; CASTRO, L. P. S. A relevância do design instrucional na elaboração de material didático impresso para cursos de graduação a distância. **Revista Inter Saberes**, Curitiba, v. 4, n. 8, p.136-149, jul./dez., 2009.

SILVA, N. C. S. **A formação inicial a distância de professores das Ciências da Natureza**: lógicas formal e dialética como base analítica. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SILVA, S. A. **Educação a distância e universidade Aberta do Brasil**: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam novo ápice? Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2011. 187 p.

STACHEIRA, C. R. *et al.* Educação a Distância na Universidade Estadual de Goiás - UEG: trajetória, perspectivas e desafios em processo para consolidação de um paradigma integrador. In: SOUSA, Antônio Heronaldo de *et al.* (Orgs.). **Práticas de EaD nas Universidades Estaduais e Municipais do Brasil**: cenários, experiências, reflexões. Florianópolis: UDESC, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TOSCHI, M. S. (org) et al. **Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem: múltiplas visões**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013.

_____. O tempo e o espaço e a educação a distância. **EccoS**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 23-38, jan./jun., 2008.

UEG. **Sobre a UEG, 2019**. (online) Site institucional. Disponível em: <<<http://www.ueg.br/conteudo/13645>>. Acesso: 22 maio 2019.

UEG. **Histórico da Universidade Estadual de Goiás, 2019a**. (online) Site institucional. <<<http://www.posse.ueg.br/index.php/a-universidade/historico-da-universidade>>

UEG. PDI – **Plano de Desenvolvimento Institucional, 2010-2019**. Disponível em: <<http://cdn.ueg.edu.br/source/avaliacao_institucional2/conteudoN/8109/pdi_aprova_do_csu.pdf>. Acesso: 22 maio 2019.

UEG. Vestibular UEG 2016/1 | **Divulgados os locais de prova e a concorrência, 2015**. (online) site institucional. Disponível em: <<http://www.posse.ueg.br/index.php/a-universidade/feed-de-noticias/ueg-gerais/item/359-vestibular-ueg-2016-1-divulgados-os-locais-de-prova-e-a-conc>>. Acesso: 22 maio 2019.

UEG - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Resolução CsU n. 027/2010**. Disponível em: < https://esud2018.ufrn.br/wp-content/uploads/187929_1ok.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2019.

VALENTE, J. A. Educação a Distância: uma oportunidade para mudança no ensino. In: MAIA, C. (Org.). EAD. BR. **Educação a distância no Brasil na era da Internet** (Projeto NIED-UNICAMP - parceria). São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000. p. 97-122.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ávila, Cristina Maria (Org.). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

VIANA, N. **A teoria das classes sociais em Karl Marx**. Florianópolis: Bookess, 2012.

ZANARDINI, I. M. S. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. Campinas, SP: 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006.

APÊNDICE

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES DA UEG QUE ATUAM NA EaD

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
Área de Concentração: Estado, Políticas e Instituições Educacionais
Doutoranda: Gislene Lisboa de Oliveira
Orientadora: Dr. ^a Lucia Helena Rincon Afonso

Pesquisa sobre O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Prezado/a Professor/a,

Sou a Prof.^a Gislene, trabalhadora/docente na Universidade Estadual de Goiás (UEG), lotada no Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR) desde 2009. Atualmente, faço uma pesquisa de doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), na Escola de Humanidades e Formação de Professores sobre o trabalho docente na EaD. O objetivo da pesquisa está delimitado em Educação a Distância, na Universidade Estadual de Goiás, considerando o período de 2015 a 2018, devido datar da institucionalização da EaD na UEG, com a mudança de *status* de uma Unidade de Educação a Distância (UnUEaD) que, atualmente, são denominados como Câmpus da UEG, para o Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR), órgão diretamente vinculado a Gestão Central da universidade. Neste sentido, CONVIDO-O (A) a participar da pesquisa, respondendo as questões abaixo. Sua contribuição será de **grande valia** para a nossa investigação e seus dados pessoais (nominais) não serão divulgados.

Contamos com sua colaboração e agradecemos pelo seu esforço em responder e enviar todo o questionário (mesmo que suas respostas sejam sucintas).

Atenciosamente,

Gislene Lisboa de Oliveira/ Lucia Helena Rincon Afonso

C. Lattes (Gislene): <<http://lattes.cnpq.br/1360660511282034>

C. Lattes (Lucia Rincon): <<http://lattes.cnpq.br/6875047675834170>

(62) 98146-3330

doutoradopucgisa@gmail.com.br

Informações Preliminares

1. Sexo:

() masculino

() feminino

()

outro: _____

2. Qual a sua faixa etária?

() Entre 20 a 30 anos

() Entre 31 a 40 anos

() Entre 41 a 50 anos

() Entre 51 a 60 anos

- () Entre 61 a 70 anos
() 71 a mais. Especifique: _____

3. Seu estado civil é?

- () Solteiro/a
() Divorciado/a
() Casado/a
() Separado/a
() Viúvo/a
() União Estável
() Vive com o companheiro/a

4. Você é o/a principal provedor/a de renda de sua casa?

- () Não () Sim () Caso haja mais de uma pessoa, especifique quantas:

5. Você exerce alguma atividade remunerada em outro setor não ligado à educação?

- () Não
() Sim. Qual? _____

6. Qual a renda familiar, incluindo a sua? (somados rendimentos de todas as pessoas da família)

- () Até 1 salário mínimo (SM) (até R\$954,00)
() Mais de 1 SM a 2 SM (de R\$ 954,01 a 1.908,00)
() Mais de 2 SM a 3 SM (de R\$ 1.908,00 a R\$ 2.872,00)
() Mais de 3 SM a 4 SM (de R\$3.872,00 a R\$ 4.816,00)
() Mais de 4 SM a 5 SM (de R\$ 3.816,00 a R\$ 4.770,00)
() Mais de 5 SM a 7 SM (de R\$ 4.770,00 a R\$ 6.678,00)
() Mais de 7 SM a 10 SM (de R\$ 6.678,00 a R\$ 9.540,00)
() Mais de 10 SM a 20 SM (de R\$ 9.540,01 a R\$ 19.080,00)
() Acima de 20 SM (acima de R\$ 19.080,00)

Sobre sua formação acadêmica

7. A sua formação acadêmica (curso superior):

- () Bacharel em: _____ Ano de conclusão em: _____
() Licenciado em: _____ Ano de conclusão em: _____
() Tecnólogo em: _____ Ano de conclusão em: _____

8. Você se graduou em uma instituição:

- () Federal
 () Estadual
 () Particular
 () Outro: _____

9. Você possui pós-graduação?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo, quais cursos realizou?

Especialização em: _____

Mestrado em: _____

Doutorado em: _____

10. Há quanto tempo você concluiu o mais alto nível de escolaridade assinalado?

- () 0 a 5 ano
 () 6 a 10 anos
 () 11 a 15 anos
 () 16 a 20 anos
 () Acima de 20 anos

Sobre sua atividade docente

11. Tempo de atuação docente

- () 01-05anos () 06-10anos () 11-15anos () 16-20anos
 () 21 - 25anos () 26-30anos () acima de 30 anos

10. Há quanto tempo você trabalha como docente na UEG?

12. Qual o seu regime de trabalho docente na UEG

- () Regime Tempo Integral à Docência e Pesquisa
 () 40 horas
 () 30 horas
 () 20 horas
 () * para contrato temporário especifique a carga horária _____

13. Câmpus de Lotação

- () Lotação principal- especifique o Câmpus: _____
 () Lotação complementar - _____

14. Qual o tempo médio que você gasta para se locomover entre os Câmpus?

_____horas _____minutos

15. Qual o tempo médio para descolamento de sua residência ao Câmpus onde você tem a maior carga horária de trabalho?

_____horas _____minutos

16. Qual (is) é (são) o(s) seu(s) turno(s) de trabalho?

() Manhã

() Tarde

() Noite

17. Você trabalha em outra instituição educacional?

() Não

() Sim, na Rede Federal de Ensino

() Sim, na Rede Estadual de Ensino

() Sim, na Rede Municipal de Ensino

() Sim, na Rede Privada de Ensino

() Outro. Qual? _____

18. Como você se tornou um professor da educação a distância?

19. Tempo de atuação docente na Educação a Distância

() 01-05anos

() 06-10anos

() 11-15anos

() 16-20anos

() 21 - 25anos

() 26-30anos

() acima de 30 anos

20. Sua atuação na EaD é:

() em um curso de graduação ofertado no CEAR em convênio com a UAB

() na semipresencialidade

() no PEAR

() na pós-graduação

21. Você se sente preparado(a) para exercer o trabalho docente na EaD

sim (...) não (...) nunca pensei sobre o assunto

22. Você participou de algum tipo de qualificação para atuar na EaD?

Sim Não . Em caso afirmativo indique qual: _____

23. Outros educadores já se dirigiram a você com superioridade ou inferioridade em função dos seus saberes sobre tecnologias digitais voltadas à educação?

sim não as vezes nunca observei

24. Você realiza alguma atividade docente em casa? (marcar até três alternativas)

- Sim, mais frequente para educação presencial
 Sim, mais frequente para educação a distância
 Sim, de forma proporcional entre educação presencial e educação a distância
 Sim, mas só faço isso por que quero
 Sim, pois se não fizer isso meu trabalho acumula
 Não levo trabalho docente para casa

25. Sobre o trabalho docente realizado de sua residência pela Internet(AVEA), marque TODAS as alternativas que julgar verdadeiras:

- o trabalho pela Internet/*Moodle* NÃO ALTERA o TEMPO de descanso do trabalhador
 o trabalho pela Internet/ *Moodle* AFETA o convívio do grupo familiar
 o trabalho pela Internet / *Moodle* PREJUDICA a relações sociais
 o trabalho pela Internet/ *Moodle* ALTERA MAIS o TEMPO de descanso que o trabalho docente presencial

**Obs: Caso queira, comente suas opções.
 (linhas)**

Sobre as condições do trabalho docente na UEG

26. Somando suas horas de trabalho na educação presencial e na EaD, sua carga horária semanal atualmente é:

- de 1 a 10 horas por semana
 de 10 a 20 horas por semana
 de 20 a 40 horas por semana
 acima de 40 horas por semana

27. Oficialmente, qual sua carga horária semanal na educação a distância?

- de 1 a 10 horas por semana
 de 10 a 20 horas por semana
 de 20 a 40 horas por semana
 acima de 40 horas por semana

28. No total, você possui quantos alunos na educação a distância?

- () até 30 alunos
 () entre 30 e 50 alunos
 () entre 50 e 100 alunos
 () acima de 100 alunos
 () acima de 200 alunos

29. Se somarmos alunos da EaD com alunos da educação presencial, qual a quantidade média de alunos você costuma ter por semestre letivo?

- () até 30 alunos
 () entre 30 e 50 alunos
 () entre 50 e 100 alunos
 () acima de 100 alunos
 () acima de 200 alunos

30. Você conta com local específico para o trabalho em EaD no(s) câmpus da UEG onde trabalha?

- () sim () não

31. Como você avalia os aspectos relativos às condições de trabalho na modalidade a distância? Marque um "x" no número que corresponde a resposta aceita por você.

Enumere de 1-4 de acordo com os critérios

1. Quase inexistente 2. Razoável 3. Elevado 4. Insuportável	Resposta
Em geral, o ruído originado no local de trabalho é	1; 2; 3; 4.
Em geral, o ruído originado dentro do local de trabalho, mas fora do ambiente de trabalho (sala) é	1; 2; 3; 4.
Em geral, o ruído gerado fora do ambiente em que trabalha é	1; 2; 3; 4.

1. Excelente 2. Bom 3. Regular 4. Ruim	Resposta
Em geral, a ventilação do ambiente de trabalho é	1; 2; 3; 4.
Em geral, a iluminação do ambiente de trabalho é	1; 2; 3; 4.
Em geral, as condições das paredes do ambiente de trabalho é	1; 2; 3; 4.

1. Excelente 2. Bom 3. Regular 4. Ruim	Resposta
As condições da sala de convivência é	1; 2; 3; 4.
As condições dos banheiros para os funcionários são	1; 2; 3; 4.
As condições dos equipamentos (TV, vídeo, som, etc.) são	1; 2; 3; 4.
As condições dos recursos tecnológicos são	1; 2; 3; 4.
As condições dos recursos pedagógicos (Xerox, livros didáticos, etc.) são	1; 2; 3; 4.
As condições da biblioteca são	1; 2; 3; 4.
As condições da área de alimentação são	1; 2; 3; 4.
A(s) condição (ões) do espaço físico como um todo	1; 2; 3; 4.

32. Você conta com o apoio de outros profissionais para o acompanhamento de seus alunos /as na EaD?

- () Não
 () Sim. Quais? () Tutor presencial
 () Tutor a distância
 () Assessor pedagógico
 () Outro: especifique: _____

33. Quando você iniciou suas atividades como docente na educação a distância, como se sentia em relação a (marque um número que varia de 1-4, para cada afirmação abaixo de acordo com os critérios):

1- Muito preparado/a 2- Preparado/a 3- Razoavelmente preparado/a 4- Despreparado/a	Resposta
29.1. Domínio dos conteúdos abordados?	(1) (2) (3) (4)
29.2. Planejamento da disciplina/matéria (didática)?	(1) (2) (3) (4)
29.3. Utilização de novas tecnologias (computadores, datashow, recursos eletrônicos, etc.)?	(1) (2) (3) (4)
29.4. Avaliação da aprendizagem?	(1) (2) (3) (4)
29.5. Comunicação com os alunos (as) (na sala de aula virtual)?	(1) (2) (3) (4)
29.6. Conhecimentos acerca dos recursos didáticos digitais	(1) (2) (3) (4)
29.7. Trabalho em equipe/colaboração com os colegas?	(1) (2) (3) (4)
29.8. Domínio dos aspectos administrativos da EaDI?	(1) (2) (3) (4)
29.9. Planejamento de suas atividades?	(1) (2) (3) (4)
29.10. Conhecimento sobre como os/as alunos/as aprendem e desenvolvem as atividades avaliativas propostas?	(1) (2) (3) (4)

Obs:

34. Diante de seus conhecimentos, a atual política implementada na UEG sobre o trabalho docente na EaD é:

- Satisfatória, pois oferece boas oportunidades de formação em serviço.
- Insatisfatória, pois não contempla a maioria dos docentes em atividade
- Satisfatória, mas deve ser melhorada.
- Insatisfatória e precisa ser reformulada
- Não conheço a atual política implementada para a atuação docente na EaD

Sobre a carreira docente

35. Quais são os aspectos mais valorizados em seu plano de cargos e salários? (Você pode escolher até 3.). Enumere por ordem de prioridade

- Tempo de serviço
- Titulação (graduação, especialização, mestrado, doutorado).
- Participação em atividades de formação continuada (palestras, cursos em serviço)
- Exames realizados pela Secretaria de Educação
- Avaliação de desempenho
- Outros: _____

36. Em relação a sua carreira docente, você se sente:

- Satisfeito/a, por se tratar de uma carreira que lhe permite progressão profissional.
 Insatisfeito/a, pois a carreira não lhe permite progredir profissionalmente.
 Estagnado/a, pois já alcançou a maior posição que a carreira pode lhe oferecer.
 Indiferente
 Outro: _____

37. Além do seu salário, você possui bolsa da UAB para realizar suas atividades como docente na EaD?

- sim não (vá para a questão 36)

38. Em caso afirmativo, a bolsa que recebe é

- Tutor Professor(a) Formador(a) Coordenador(a)

39. Você trabalharia na EaD por carga horária sem a bolsa da UAB?

- sim não

38. Você conta com tempo remunerado em sua carreira docente na EaD (dentro do seu salário) para dedicar-se a atividades extraclasse (de estudos, planejamento e avaliação, atendimento aos alunos (as), preparação de aulas, correção de trabalhos, reuniões pedagógicas e administrativas, entre outras)?

- Não
 Sim. Indique a carga horária : _____

40. O que você considera como a maior DIFICULDADE, que vivencia, no dia a dia de trabalho na EaD?

41. Comparando o trabalho virtual e presencial, você diria que: (marque as alternativas verdadeiras)

- o espaço e o tempo de dedicação na educação A DISTÂNCIA são mais adequados ao(a) acadêmico(a) trabalhador
 o espaço e o tempo de dedicação na educação PRESENCIAL são mais adequados ao(a) acadêmico(a) trabalhador
 o trabalho na educação A DISTÂNCIA exige mais tempo de dedicação e atenção do(a) do professor e do acadêmico(a)trabalhador em relação ao ensino presencial
 o trabalho na educação PRESENCIAL exige mais tempo de dedicação e atenção do professor e do acadêmico(a)trabalhador do que o trabalho na EaD
 não percebo diferença alguma entre meu tempo de trabalho presencial ou a distância

() não percebo diferença alguma entre o tempo de trabalho presencial ou a distância

Obs: Caso entenda que é necessário, comente suas opções.

42. Você conhece alguma outra tecnologia digital que poderia ajudar no seu trabalho docente, mas que você a universidade ainda não disponibilizou?

() Sim , especifique: _____

() Não

43. Com que frequência os enunciados seguintes correspondem à sua vivência profissional? Marque o número que corresponde ao que considera como correto.

1. Sempre 2. Frequentemente 3. Raramente 4. Nunca	Resposta
Eu me sinto frustrado com meu trabalho	1; 2; 3; 4.
Eu sinto que tenho muito a contribuir na educação	1; 2; 3; 4.
Eu penso em parar de trabalhar na educação	1; 2; 3; 4.
Eu sinto que a educação me permite utilizar ao máximo minhas capacidades	1; 2; 3; 4.
Eu penso que, em outra profissão, eu utilizaria melhor minhas habilidades intelectuais	1; 2; 3; 4.
Trabalhar na educação me proporciona grandes satisfações	1; 2; 3; 4.
Eu escolheria ainda trabalhar em educação, se eu tivesse que recomeçar minha vida profissional	1; 2; 3; 4.
Eu sinto que meu trabalho poderia ser mais eficiente, se fosse planejado e executado em condições mais favoráveis	1; 2; 3; 4.

44. Com relação aos aspectos relacionados sobre a organização e gestão da Educação Distância na UEG, qual o seu grau de concordância?

1. Concordo 2. Concordo Parcialmente 3. Discordo 4. Indiferente	Resposta
A gestão é participativa envolvendo o coletivo dos docentes e demais profissionais da educação no planejamento dos trabalhos	1; 2; 3; 4
O projeto político-pedagógico é resultado de um trabalho coletivo e colaborativo dos docentes	1; 2; 3; 4
A administração / direção exerce grande liderança sobre o coletivo	1; 2; 3; 4
O financiamento da educação garante condições adequadas de trabalho tanto na EaD quanto no presencial	1; 2; 3; 4
A direção do câmpus passa a maior parte de seu tempo resolvendo problemas administrativos , mas isso não interfere no trabalho docente	1; 2; 3; 4
Os/as alunos/as e a equipe envolvida nos cursos da EaD são bastante participativos e contribuem na gestão dos problemas cotidianos nesta modalidade de ensino.	1; 2; 3; 4
Os que participam da gestão devem receber formação específica para este fim	1; 2; 3; 4
Atividades de extensão e/ou de pesquisa é prejudicado pela falta de tempo	1; 2; 3; 4
O desinteresse dos docentes pelo trabalho docente na EaD prejudica a gestão democrática desta modalidade de ensino na UEG	1; 2; 3; 4
A gestão é bastante atuante e define, com a participação da maioria de seus membros, de forma antecipada as demandas do semestre/ano letivo	1; 2; 3; 4
Observa-se uma melhoria nas condições de trabalho nos últimos cinco anos	1; 2; 3; 4

45. Com que frequência você realiza as seguintes atividades com seus colegas que atuam como docentes na EaD?

1. Sempre 2. Frequentemente 3. Raramente 4. Nunca	Resposta
Discussão sobre o projeto pedagógico do curso em que atua na EaD?	1; 2; 3; 4
Trocas de experiências sobre métodos de ensino para a modalidade a distância?	1; 2; 3; 4
Trocas de experiências sobre os conteúdos de ensino?	1; 2; 3; 4
Discussão sobre os/as alunos/as?	1; 2; 3; 4
Constante atualização do material pedagógico?	1; 2; 3; 4
Participação conjunta em atividades de formação/atualização profissional docente	1; 2; 3; 4

46. Pensando no seu trabalho nos próximos anos, quais perspectivas parecem mais realizáveis? (marque no máximo 3 alternativas)

- Continuar na mesma função em que trabalho
- Mudar de função em que trabalho
- Fazer concurso público para outra IES de ensino superior
- Aposentar
- Trabalhar em mais turnos para complementar a renda
- Fazer concurso em outra área de atuação
- Fazer pós-graduação
- Outras. Especificar: _____

47. O que você avalia que seria importante para melhorar a qualidade do seu trabalho? (marque no máximo 3 alternativas)

- Reduzir o número de alunos/as por turma
- Aumentar o número de horas destinadas às atividades extraclasse
- Ter dedicação exclusiva a uma única unidade educacional
- Receber mais capacitação para as atividades que exerce
- Receber melhor remuneração (ter aumento de salário)
- Contar com maior apoio técnico nas suas atividades
- Melhoria nas instalações físicas
- Maior disponibilidade de materiais e equipamentos
- Melhoria do acervo bibliográfico
- Outra. Especificar: _____

Obs: Caso entenda que é necessário, comente suas opções.

48. Em relação à sua situação frente ao trabalho docente na EaD, responda:

1. Sempre 2. Frequentemente 3. Raramente 4. Nunca	Resposta
Você está se sentindo forçado/a a dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades?	1; 2; 3; 4
Você assume novas responsabilidades de forma natural?	1; 2; 3; 4
Você procura se adaptar às novas exigências profissionais?	1; 2; 3; 4
Você observa transformações e repercussões das políticas educacionais sobre o seu trabalho?	1; 2; 3; 4
Você se considera responsável pela melhoria do trabalho docente na EaD?	1; 2; 3; 4
Você tem se sentido constrangido/a a mudar sua forma de trabalho em razão dos resultados?	1; 2; 3; 4

49. Como você se manifesta quando discorda de uma medida que interfere diretamente no seu trabalho docente na EaD? (marque até 3 opções)

- () Conversa com os colegas com quem trabalha
- () Conversa com a direção
- () Não se manifesta, apesar da insatisfação
- () Não cumpre abertamente as normas e as exigências com as quais não concorda
- () Aceita e cumpre as exigências
- () Aparenta aceitar, mas só cumpre as exigências que considera coerentes
- () Reclama nos órgãos superiores da universidade
- () Outros. Especifique: _____

Obs: Caso entenda que é necessário, comente suas opções.

50. Em relação ao seu salário, você se considera:

- () Satisfeito/a, por se tratar de remuneração compatível com sua dedicação ao trabalho.
- () Insatisfeito/a, por se tratar de remuneração incompatível (injusta) sua dedicação ao trabalho.
- () Conformado/a, pois o salário é baixo, mas é compatível com sua dedicação ao trabalho.
- () Muito insatisfeito/a, pois a remuneração que recebe é insuficiente para manter um padrão de vida digno.
- () Muito bem remunerado/a
- () Indiferente
- () Outro: _____

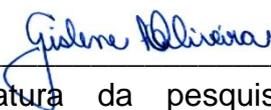
Muito grata pela sua valiosa colaboração

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu _____,
 RG _____, CPF _____ após ter sido
 devidamente esclarecido, por meio do Termo de consentimento livre e esclarecido,
 sobre o propósito do projeto intitulado Trabalho Docente em EaD: um estudo na
 Universidade Estadual de Goiás, discuti com a doutoranda (Gislene Lisboa de
 Oliveira) sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram evidentes, para
 mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus
 desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos
 permanentes. Esclareceu-se, também, que minha participação é isenta de despesas
 e que tenho garantia de assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos,
 imediatos ou tardios quando necessário. Concordo voluntariamente em participar
 deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou
 durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que
 eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste serviço.

Nome do Município de Lotação (Câmpus da UEG), _____, de _____, de 201____.

_____/_____/_____
 Assinatura do (a) participante Data


 Assinatura da pesquisadora _____
 _____/_____/_____
 Data

ANEXO

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa de Doutorado sob o título Trabalho Docente em EaD: um estudo na Universidade Estadual de Goiás. Meu nome é Gislene Lisboa de Oliveira, sou membro da equipe de pesquisa deste projeto, doutoranda em Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias e em todas as páginas, sendo a primeira via de guarda e confidencialidade da equipe de pesquisa e a segunda via ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a equipe de pesquisa Gislene Lisboa de Oliveira ou com a orientadora da pesquisa Professora Lúcia Helena Rincón Afonso, nos telefones: (62) 98146-3330/ (62) 98488-3330, ou através do e-mail doutoradopucgisa@gmail.com. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, Setor Universitário, Goiânia - Goiás, telefone: (62) 3946-1512, funcionamento: 8h as 12h e 13h as 17h de segunda a sexta-feira. O Comitê de Ética em Pesquisa é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares. Efetuaremos o esclarecimento sobre a pesquisa nos dias, locais e horários

autorizados pela direção da escola. Escolhemos realizar a pesquisa com professores que realizam o trabalho docente na modalidade a distância em cursos e programas ofertados na Universidade Estadual de Goiás, pois busca-se com a pesquisa analisar as condições que o trabalhador docente atua na educação a distância em uma situação de espaço e tempo diferentes da modalidade presencial, tendo a mediação pedagógica realizada por meio das tecnologias digitais. A escolha de realizar a pesquisa com professores que atuam na educação a distância se deve em função de que no cenário atual, a atuação do trabalho docente apresenta desafios a serem ultrapassados, especificamente, se tratando da implementação de uma política pautada no exercício docente veiculado por meio das tecnologias digitais da comunicação e da informação. O objetivo de nossa pesquisa é analisar o trabalho docente realizado na Educação a Distância da Universidade Estadual de Goiás. Além disso, pretende-se ainda investigar o trabalho docente no ensino superior a distância; compreender como acontece o trabalho docente nos cursos e programas da UEG ofertados na Educação a Distância; categorizar os parâmetros para a análise do trabalho docente exercido na EaD pela UEG e analisar as condições do trabalho docente na EaD na UEG. Informamos que sua participação na pesquisa consistirá em responder a um questionário com perguntas de marcar “x” e outras abertas (para escrever a resposta). O tempo para responder ao questionário será o tempo que o(a) senhor(a) precisar para respondê-lo. Sua participação no estudo apresenta mínima possibilidade de risco e/ou desconforto. Assim, o(a) senhor(a) poderá ler o questionário antes de decidir participar da pesquisa. Caso haja alguma dúvida em relação às perguntas do questionário, a pesquisadora estará a sua disposição para saná-las. Se sentir algum constrangimento poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e

será totalmente amparado pela pesquisadora que tomará todas as medidas para minimizar, reparar a situação. É garantida a assistência integral e gratuita por danos diretos ou indiretos, imediatos ou tardios aos participantes, assim como é garantida a eles indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa. A pesquisadora aplicará o questionário prestando toda a assistência que o(a) senhor(a) necessitar para evitar qualquer dano, desconforto. Assim, ela estará disponível para auxiliá-lo em eventuais dúvidas que surgirem quanto às perguntas do questionário, em relação a quaisquer aspectos da pesquisa. Após encerrado ou interrompido o estudo, a pesquisadora estará à disposição para auxiliá-lo em qualquer esclarecimento sobre sua participação neste. O (A) senhor (a) tem plena liberdade de recusar-se a participar da pesquisa ou de retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, saiba que isso não lhe trará prejuízo algum, estando ciente de que não ficaremos aborrecidos e entenderemos sua escolha. Asseguramos sigilo sobre todas as informações confidenciais pelo (a) senhor (a) à pesquisadora e à equipe da pesquisa.

É importante frisar que o (a) senhor (a) não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo e também não receberá pagamento pela mesma. A pesquisadora responsável por este estudo e sua equipe de pesquisa declaram: que cumprirão com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa (Salvo projetos que visam publicação de opinião específica e de relevância, de conteúdo sobre imagens e objetos. Os casos que assim necessitarem serão julgados cautelosamente pelo CEP); que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que

será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.